

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**UMA DIDÁTICA HISTÓRICO–CRÍTICA PARA O ENSINO JURÍDICO  
BRASILEIRO**

**PAULO ROBERTO VERONEZE**

**MARINGÁ  
2014**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**UMA DIDÁTICA HISTÓRICO–CRÍTICA PARA O ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO**

Tese apresentada por PAULO ROBERTO VERONEZE, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador: Prof. Dr. JOÃO LUIZ GASPARIN

MARINGÁ  
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Bibliotecária: Nadia Ficht CRB: 9/1386

V549d Veroneze, Paulo Roberto  
2014 Uma didática histórico-crítica para o ensino jurídico brasileiro /  
Paulo Roberto Veroneze; orientador, João Luiz Gasparin. – 2014.  
224 f. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá,  
2014  
Inclui bibliografia

1. Educação fins específicos. 2. Pedagogia histórica. 3. Ensino  
jurídico. I. Gasparin, João Luiz. II. Universidade Estadual de Maringá.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.11

PAULO ROBERTO VERONEZE

**UMA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. João Luiz Gasparin (Orientador) - UEM-PR

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marilda Aparecida Behrens - PUC-PR

Prof. Dr. Zulmar Antonio Fachin - UEL-PR; Unicesumar-PR

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marta Sueli de Faria Sforzi - UEM-PR

Prof. Dr. Walter Lúcio de Alencar Praxedes - UEM-PR

Maringá, 01 de abril de 2014.

À minha Família.

Aos meus Pais, sempre me compelindo na direção do estudo.

À memória do meu saudoso Avô Camilo, falecido há trinta anos, que mesmo nos últimos dias de sua exemplar vida ainda encontrava forças para balbuciar a este seu neto: "estude, estude, estude..."

À todos aqueles que trabalham com intensa circunspeção.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Professor Doutor João Luiz Gasparin um especial agradecimento pelo exemplo passado, pelas ideias e conversas travadas. Grato lhe sou pelos diálogos que me encorajaram a efetivamente incrementar dedicação a este trabalho, permitindo com que eu compreendesse melhor o real significado de que quanto mais a pessoa trabalha, mais se aprimora. Obrigado pela paciência e compreensão em entender e lidar com um orientado que, além do curso de doutorado, ainda se viu obrigado a continuar com as demais atividades administrativas e de magistério nas Instituições nas quais trabalha. Por ter acreditado e incentivado este trabalho, obrigado Professor!

Aos Professores Doutores membros da banca avaliadora deste trabalho pelo aceite do convite, pelo tempo dedicado e pelas observações realizadas quando do exame de qualificação, Professora Dra. Marilda Aparecida Behrens, Professora Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi; Prof. Dr. Pietro de Jesús Lora Alarcon e Professor Dr. Walter Lúcio Praxedes.

Ao Professor Dr. Walter Lúcio Praxedes também um especial agradecimento pelas várias conversas, pelo incentivo, pela firme convicção sobre a importância do presente trabalho e pelas referências bibliográficas sobre materialismo histórico.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM-PR pela oportunidade de experiência e pelo exemplo que me permitiu colher durante esses quatro anos.

Aos amigos Professores que acabaram colaborando para que este trabalho pudesse ser realizado e, ao mesmo tempo, discutindo e permanecendo na torcida pela efetiva concretização. Obrigado pela amizade Alaércio Cardoso, Antônio Lorenzoni Neto, Antonio Raphael Marchezan, Cristian Rodrigues Tenório, Fábio Inácio Pereira, Gilciane Allen Baretta, Kassiane Menchon Moura Endlich, Luciana Souza Fante, Marcus Geandré Ramiro Nakano, Silvio Fazolli, Solange Paiva Cardoso e Rosilene Terezinha de Paiva.

Ao amigo e Professor Cristian Rodrigues Tenório por ter tido a valentia de conceder continuidade a um projeto nascido durante minhas aulas, onde apliquei a didática que aqui se relata, e que hoje se tornou um modelo para toda a PUCPR.

Ao Professor Mariel Mannes, cuja administração frente ao Núcleo de Pastoral da PUCPR, Maringá, organizou de maneira excelente o planejamento do movimento Constituição em Evidência nas visitas aos colégios de segundo grau.

Aos meus alunos, motivo principal deste trabalho, especialmente aqueles que participaram voluntariamente dos vários experimentos realizados ao longo dos quatro anos de doutorado. Obrigado pelas discussões e pela possibilidade a mim concedida de enxergar a situação de acordo com seu ponto de vista. Muito obrigado moçada!

Ao Fernando Fertoni, Naiara Tsukada Teixeira, Eduardo Augusto Tracz e Patrícia Pereira Lima de Souza por terem sido os primeiros a terem coragem de encarar um desafio totalmente novo no campo educacional jurídico.

À Professora Layane Alves Nunes pelo encorajamento a este trabalho durante nosso tempo de convivência.

À amiga Nadia Ficht pela enorme ajuda na revisão normativa deste trabalho.

Ao Hugo Alex da Silva e a Márcia Galvão da Motta Lima pelo exemplo de comunicabilidade e presteza durante esses anos de aprendizado no PPE-UEM.

VERONEZE, P. R. **Uma Didática Histórico-Crítica para o Ensino Jurídico Brasileiro.** 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin. Maringá, 2014.

## RESUMO

Este trabalho pertence ao campo da Educação, área de concentração em Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, tratando especificamente da adaptação de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica de Gasparin ao campo do Ensino Jurídico nacional. Devido à escassa publicação em didática voltada para o ensino do Direito, e o compromisso metodológico deste trabalho na visão Filosófica Materialista Histórica, da Teoria Histórico Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e de Uma Didática para Pedagogia Histórico-Crítica, a presente tese aparece como precursora na proposta de trabalho didático com visão especificamente voltada para a seara educacional jurídica. Sua importância reside na possibilidade de incremento da convicção quanto ao trabalho do magistério jurídico desempenhado em sala de aula, questionando, discutindo, desvendando e formando cidadãos que compreendam melhor seu papel em sociedade, sua realidade social e sua experiência de vida como maneira de aperfeiçoar a luta consciente por transformações na realidade social próxima e remota; e, ao mesmo tempo, ajudando a constituir futuros profissionais que atendam mais prestativamente os membros da sociedade solícitos por justiça. Para tanto, o problema de nossa investigação foi assim formulado: Quais seriam as contribuições de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica no aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem do Curso de Direito? Procurando resposta a esse problema e ao objetivo geral de estudar estas contribuições para o aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem do Magistério Jurídico, traçamos três objetivos específicos. O primeiro, analisar se as mediações realizadas pela Problematização, Instrumentalização e Catarse implicam numa melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a fim de desenvolver a percepção dos Acadêmicos sobre a viabilidade dessa metodologia no ensino jurídico. O segundo, examinar se a Prática Social foi alterada qualitativamente diante da formulação de intenções e ações práticas próximas à realidade dos acadêmicos para o fim de colaborar na intervenção do cotidiano. O terceiro, Averiguar se Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica pode ser adaptada ou então transposta ao ensino jurídico com o intuito de contribuir com acréscimo de qualidade no processo de ensino e aprendizagem da educação jurídica universitária. A metodologia empregada foi a de estudo de caso de tipo exploratório, com análise qualitativa dos dados obtidos. Nesse sentido realizamos aulas experimentais com o emprego da referida Didática, colhendo-se os dados via questionários. Os resultados obtidos nos levam ao reconhecimento de contribuições, a exemplo do crescimento do diálogo, aumento de debates, do aprimoramento da leitura social cotidiana, questionamento da realidade, organização, desenvolvimento da linguagem e do pensamento, reconhecimento do nível atual de desenvolvimento e do acréscimo de conteúdo, valorização do trabalho do Professor, ampliação da análise crítica, formulação de intenções e ações direcionadas para a prática, dentre outras. Diante dessas evidências, nossa conclusão aponta na direção da validação dos objetivos inicialmente aventados, na presença de contribuições expressivas para a promoção do Ensino Jurídico e no lançamento de bases para presentes e futuras discussões sobre o mecanismo de ensino e aprendizagem no contexto jurídico.

**Palavras-chave:** Didática Histórico-Crítica. Pedagogia Histórico-Crítica. Teoria Histórico Cultural. Ensino Jurídico.

VERONEZE, P. R. **A Critical Historical Didactic in the Brazilian Law Teaching.** 220 f. Dissertation (Ph.D in education) State University of Maringá. Supervisor: Prof. Ph.D. João Luiz Gasparin. Maringá, 2014.

### **Abstract**

This work belongs to the Education field, concentration in teaching area ,Teaching and Graduating teachers, dealing specifically with adapting from a Didactic to a Pedagogy Historic-Critical of Gasparin to the field of national Legal system Teaching. Due to a scares publishing in didactic related to law teaching, and the methodological commitment of this work under a philosophical materialistic of Historical Cultural Theory, Historical Critical Pedagogy and a didactic to Historical Critical Pedagogy point of view. The present dissertation appears as a precursor to the didactic work proposal of the material vision to educational law. Its importance lies in the possibility of conviction improvements in relation to the law teaching done in the classroom, questioning, discussing, discovering and forming citizens who understand better their role in the society, their social reality and their life experience as a way to refine the conscious fight so as to transform the social reality either close or remote; at the same time, helping to form professionals who assist immediately the members of society who need justice. Therefore, our investigation problem was then formed: Which were the contributions of didactic to a Historical Pedagogical Critic for the process of improvements of teaching and learning during the law course? Searching for answers to this problem and for the general aim of studying these contributions to the process of improvements of law teaching and learning, we set three specific aims. Firstly, analyze if the mediations during the moments of Problematical situation, Exploitation and Catharsis imply improvements of quality of process of learning- teaching so as to refine the Academic perceptions about the viability of this teaching methodology. Secondly, examine if the social practice was altered qualitatively due to forming intentions and practical actions close to the academic students reality in order to help everyday intervention. The third aim is to know if a Didactic to Historic Pedagogical Critic may be applied to law teaching in order to contribute qualitatively to the work in the classroom. The methodology used the case of scoping study analyzing the data collected. This way we have given two experimental lessons making the use of Didactic, gathering data through questionnaires. The results lead us to knowing the contribution, in the example of the growth of dialog, increase of debates, refining the everyday social reading, questioning the reality, organization, developing language and thoughts, aware of the real level of development and the content increase ,also value the Professor work, broadening critic analysis, forming intentions and actions towards to practice among others. Owing to these evidences, our conclusion points out in direction to validity of the objectives initially put forward, in the presence of expressive contributions for contributing the Law teaching and offering bases to present and future discussions about the context in teaching law.

**Key-words:** Critical Historical Didactic. Critical Historical Pedagogy. Cultural Historical Theory. Teaching Law.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>CC</b>	Código Civil
<b>CNJ</b>	Conselho Nacional de Justiça
<b>CNS</b>	Conselho Nacional de Saúde
<b>COPEP</b>	Conselho Permanente de Ética e Pesquisa
<b>CPC</b>	Código de Processo Civil
<b>CPP</b>	Código de Processo Penal
<b>CREMESP</b>	Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo
<b>CRF</b>	Conselho Regional de Farmácia
<b>IDEC</b>	Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>MP</b>	Ministério Público
<b>OAB</b>	Ordem dos Advogados do Brasil
<b>PIBIC</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
<b>PPE</b>	Programa de Pós Graduação em Educação
<b>PUCPR</b>	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
<b>STF</b>	Supremo Tribunal Federal
<b>STJ</b>	Superior Tribunal de Justiça
<b>SUS</b>	Sistema Único de Saúde
<b>TJPR</b>	Tribunal de Justiça do Estado do Paraná
<b>UEM</b>	Universidade Estadual de Maringá

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>PARTE I .....</b>	<b>30</b>
<b>2 A PRÁTICA SOCIAL INICIAL .....</b>	<b>30</b>
2.1 A IMPORTÂNCIA DA FORMA.....	32
2.1.1 Procedimento prático .....	36
2.1.2 Contribuições .....	37
2.2 A UNIDADE DE CONTEÚDO .....	52
2.2.1 A unidade de conteúdo e objetivo geral .....	53
2.2.2 Tópicos do conteúdo e objetivos específicos .....	54
2.2.3 Contribuições .....	55
2.3 VIVÊNCIA DO CONTEÚDO PELOS ACADÊMICOS .....	65
2.3.1 O que os acadêmicos já sabem .....	65
2.3.2 O quê os acadêmicos gostariam de saber mais.....	72
2.3.3 Procedimento prático .....	73
2.3.4 Contribuições .....	74
2.3.4.1 O problema para manifestação inicial.....	75
2.3.4.2 A manifestação espontânea da vivência e o querer saber mais.....	77
<b>PARTE II .....</b>	<b>85</b>
<b>3 PROBLEMATIZAÇÃO .....</b>	<b>85</b>
3.1 DIMENSÕES DE CONTEÚDO .....	90
3.2 PROCEDIMENTO PRÁTICO.....	94
3.3 CONTRIBUIÇÕES .....	95
<b>4 INSTRUMENTALIZAÇÃO .....</b>	<b>107</b>
4.1 ZONAS DE DESENVOLVIMENTO.....	111
4.2 O INÍCIO DA ESTRUTURAÇÃO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS .....	114
4.3 DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM.....	119
4.4 PROCEDIMENTO PRÁTICO.....	124
4.4.1 Ações docentes e discentes.....	124
4.4.2 Recursos humanos e materiais .....	129
4.5 CONTRIBUIÇÕES .....	131
<b>5 CARTASE .....</b>	<b>145</b>
5.1 PROCEDIMENTO PRÁTICO.....	151
5.2 CONTRIBUIÇÕES .....	151

<b>PARTE III</b> .....	<b>160</b>
<b>6 PRÁTICA SOCIAL FINAL</b> .....	<b>160</b>
6.1 INTEÇÕES DOS ACADÊMICOS.....	163
6.2 AÇÕES PRÁTICAS DOS ACADÊMICOS.....	165
6.3 CONTRIBUIÇÕES .....	168
<b>7 CONCLUSÃO</b> .....	<b>176</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>192</b>
<b>REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES</b> .....	<b>198</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>204</b>
<b>APÊNDICE A:</b> .....	<b>205</b>
PLANO DE AULA DO EXPERIMENTO .....	205
<b>APÊNDICE B:</b> .....	<b>213</b>
QUESTIONÁRIOS DO EXPERIMENTO .....	213
<b>APÊNDICE C:</b> .....	<b>217</b>
RELATÓRIO DO MOVIMENTO ESTUDANTIL CONSTITUIÇÃO EM EVIDÊNCIA	217
<b>APÊNDICE D:</b> .....	<b>218</b>
ORIENTAÇÃO AOS DOCENTES .....	218
<b>APÊNDICE E:</b> .....	<b>220</b>
RELAÇÃO DE ATIVIDADES .....	220

## 1 INTRODUÇÃO

Cursos Universitários no Brasil costumam oferecer a oportunidade de uma formação dupla, a da Licenciatura e a do Bacharelado. Como diferença entre as duas, a primeira fica tradicionalmente destinada àqueles que desejam seguir na área de ensino como educadores, cursando, para tanto, as disciplinas específicas relacionadas ao Magistério, somando-as a um estágio de docência. Por outro lado, a segunda área de formação é eminentemente técnica, preocupando-se com a graduação de pessoas destinadas a atuar profissionalmente no mercado de trabalho, não designando matérias ou estágios para a área de ensino.

No caso do Direito brasileiro, os cursos universitários acabam oferecendo tão somente uma graduação voltada ao bacharelado, destinando o curso apenas para a formação de futuros advogados, defensores públicos, procuradores estatais, delegados, promotores e juízes, sem se preocupar com a área de licenciatura, muito embora a proliferação de cursos ao longo do Brasil já tenha ultrapassado um número exorbitante<sup>1</sup>, mesmo pela estatística do MEC. Logo, um contra-senso se instala: como oferecer a tantos cursos jurídicos em atividade uma graduação de qualidade aos Acadêmicos se não existe ao menos o começo de uma formação destinada à educação específica para o exercício do Magistério?

Ao mesmo tempo em que o curso desperta a atenção de milhares de estudantes interessados em se graduar na área como maneira de obter sucesso na vida profissional e pessoal, os vários concursos públicos, desde o exame de ordem da OAB até os de ingresso na Magistratura, denunciam mediante a massa de reprovados a falta de qualidade de uma graduação e o excesso de cobrança positiva nas provas. De tanto memorizarem anos a fio o Direito de acordo com um sistema positivo, muitos daqueles que conseguem lograr êxito nesses concursos, quando em exercício profissional acabam demonstrando a falta de uma visão humana social, tratando as necessidades das pessoas como se fosse uma simples folha de papel; ou, modernamente, uma tabela na tela de um computador. Reclamações dos mais

---

<sup>1</sup> Facilmente obtida na mídia, a informação sobre os números não reflete consenso. O MEC reconhece a existência de 740 cursos jurídicos autorizados. O INEP em dezembro de 2013 soltou nota avaliativa de 1.036 cursos. Já a OAB reconhece a existência de 1.240 cursos, número superior à soma de todos os demais cursos jurídicos existentes na face da Terra.

diversos segmentos jurídicos solicitando maior tato, maior abrangência de estudos, maior visão humana, dentre outras, não faltam. Até mesmo mudanças Constitucionais foram realizadas como forma de garantir alguma experiência de vida anterior aos novos Magistrados e Promotores.

Fechando foco na insuficiente importância dada a uma preparação de qualidade para o Magistério na área jurídica e consecutivamente à possibilidade de melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos cursos universitários jurídicos, nasce o pensamento de destinar forças para desbravar uma área ainda menos explorada no Direito, a Didática. Se lidar com pessoas já requer uma grande responsabilidade, preparar estudantes que tomarão contato, apreciarão e decidirão problemas consideráveis nas vidas das pessoas requer mais compromisso ético ainda.

Como melhor se preparar enquanto Professor para essa tarefa? De que forma habilitar os estudantes para a vida social? Como preparar os acadêmicos para uma apreciação global do problema? Como modificar sua percepção? De que maneira incutir sentimento humano solidário? Como qualificar os educandos para a tomada de ações práticas? São algumas das perguntas que nos moveram em busca de um aperfeiçoamento na direção de moldar uma forma rigorosa de pensamento destinado a contribuir para o aprofundamento e aprimoramento do magistério na área jurídica.

Ao observarmos a realidade atual, o comportamento dos Acadêmicos, as aulas ministradas, os manuais utilizados, bem como o trabalho e a dedicação atual dos Professores, constatamos a presença marcante do positivismo na formação jurídica. Apesar de respeitarmos pensamentos em contrário, essa linha filosófica adotada de maneira até mesmo inconsciente faz com que durante a formação o estudante se acostume a não considerar vários fatores que influenciam a vida social e consecutivamente a construção legislativa, a exemplo dos fatores filosóficos, sociológicos, axiológicos, práticos, históricos, econômicos, religiosos, políticos, de costumes sociais, etc., privilegiando a pura interpretação da norma escrita. Perfaz-se, portanto, um ciclo vicioso, pois o ex-estudante, que agora é profissional técnico e também Professor, não consegue transmitir aquilo que não sabe, ajudando na continuidade de uma formação desinteressada pelos problemas sociais e na falta de intercomunicação do Direito com as demais áreas do saber. O curso universitário decai de seu encargo pluridimensional e passa a ser sinônimo de simplesmente

saber encaixar determinada regra legal a um caso concreto específico, justa cobrança atual dos concursos públicos a exemplo do famoso Exame de Ordem da OAB.

Na área Jurídica as produções literárias sobre Educação são muito escassas, esparsas, sem continuidade e, na maioria das vezes, revelam a ótica própria do escritor, sem uma explicitação sobre a fundamentação Pedagógica e Filosófica adotada. Como exceções de obras que tratam sobre o ensino jurídico, aparecem com certa continuidade em Santa Catarina primeiramente os trabalhos de Horário Wanderley Rodrigues, *Ensino Jurídico e Direito Alternativo* (1993) e *Ensino Jurídico para que(m)?* (2000) e, mais recentemente, o de Thais Luzia Colaço, *Aprendendo ensinar direito o Direito* (2006), sendo este último nitidamente influenciado pela perspectiva de Vygostky. No Paraná, um estudo jurídico sobre a Pedagogia de Paulo Freire e outro geral sobre a educação jurídica, ambos de Sérgio Rodrigues Martínez, respectivamente *Pedagogia Jurídica* (2002) e *Manual da Educação Jurídica* (2003). Já em São Paulo, se destaca Antonio Alberto Machado, *Ensino Jurídico e Mudança Social* (2009), trabalho solitário de cunho materialista e fortemente crítico do Direito pelo viés dialético, como defende. Em Brasília, a literatura materialista e solitária do Direito de Roberto Lyra Filho, *O Direito que se Ensina Errado* (1980) e *O que é Direito* (1983). Sobre a história do ensino jurídico, temos a obra de Aurélio Wander Bastos, *O ensino jurídico no Brasil* (2000). No tema metodologia do ensino e da pesquisa jurídica, relacionamos as obras de Harriet Christiane Zitscher, *Metodologia do Ensino Jurídico com Casos* (2004), Pablo Jiménez Serrano, *Metodologia do Ensino e da Pesquisa Jurídica* (2003), Álvaro Melo Filho, *Metodologia do Ensino Jurídico* (1984) e Eduardo de Oliveira Leite, *Monografia Jurídica* (2003). Em comum, todos esses trabalhos que versam sobre Educação Jurídica acabam participando eminentemente de uma crítica ao sistema vigente ou construindo novas propostas curriculares, às vezes, realizando até mesmo sugestões pedagógicas sumárias. Contudo, não encontramos nenhuma obra que faça uma abordagem especificamente materialista-histórica sobre propostas ao papel didático desempenhado pelo Professor em sala de aula, ainda mais respeitando e explicitando uma linha Pedagógica Histórico-Crítica.

Dos trabalhos relacionados, nenhum possui a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento teórico-metodológico, o que nos induz à constatação de uma lacuna a ser preenchida.

Na seara Educacional propriamente dita, especificamente no Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), ocorre um sério trabalho alinhavado com a Teoria Histórico Cultural de Vygotsky, o qual participa da leitura filosófica realizada pelo Materialismo Histórico. Especificamente na área de Didática, o Professor Doutor João Luiz Gasparin trabalha uma nova concepção de Didática que soma à Teoria Histórico Cultural, as bases da Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani, ambas com igual fundo Materialista Histórico. Partindo para a leitura de Saviani, descobrimos que no livro Escola e Democracia (2012) este autor chama a atenção para o fato de que um maior detalhamento da proposta feita pela Pedagogia Histórico-Crítica necessitaria de uma verificação de como ela se aplicaria às diferentes modalidades de trabalho pedagógico nas diferentes áreas do saber.

Somando as duas áreas de conhecimento, Educacional e Jurídica, à observação de Saviani sobre a verificação da Pedagogia Histórico-Crítica nas demais áreas do saber, nasce o pensamento contido nesta tese: trabalhar Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica para o Ensino Jurídico. A escolha por este campo de trabalho se dá em razão do Professor não necessitar de nenhuma mudança drástica no curso universitário de Direito, a exemplo de mudança política, estrutural ou de grade curricular para a realização de sua tarefa. Caso essas mudanças viessem a ocorrer, seriam muito bem vindas, a exemplo de se voltar a conceder maior importância para as disciplinas gerais em detrimento das técnicas. Fato que também poderia fazer o nome do curso mudar de uma marca registrada do emprego do positivismo, Direito, para Ciências Jurídicas, nome indicativo de estudo científico amplo de um determinado conhecimento. Contudo, são mudanças difíceis devido a não dependerem de uma única vontade e ao convencimento a ser obtido dos colegas acostumados e presos ao sistema positivo. Por esse caminho tradicional, esperaríamos por mudanças significativas por um longo período de tempo, se é que viriam a ocorrer. Não dispomos desse tempo e a energia a ser despendida pode muito bem ser gasta de outra forma mais proveitosa que, aliás, pode cientificamente levantar muitas outras discussões destinadas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem jurídicos. Para tanto, escolhemos começar por onde podemos trabalhar e demonstrar serviço, ou seja, pela didática, cujo exemplo pode ser muito mais persuasivo do que horas de argumentação.

De acordo com nosso viés de pesquisa, não podemos esquecer que nossa experiência de vida anterior ao Direito também exerce enorme influência na escolha realizada. A formação em Física<sup>2</sup>, amplíssima, nos deu a oportunidade de conviver com pessoas que estudam determinados problemas sobre vários pontos de vista, não se satisfazendo com pouca dedicação, mas com exaustão<sup>3</sup> determinada a comprovar hipóteses assumidas, utilizando um raciocínio acadêmico rigoroso, metódico, de amplo espectro. Em resumo, uma vida dedicada à pesquisa. Ao virmos para o Direito, passamos a nos deparar com posicionamentos escritos em manuais, chamados por seus autores de teoria. Ao invés de justificativas robustas, passamos a recebê-las de maneira superficial mediante explicações breves. A verticalidade das fundamentações foi trocada por explicações de que o Direito se resumia à apresentação de posições assumidas por vários autores e pelas decisões dos Tribunais, e sempre com exceções. Todos esses fatores e vários outros sempre nos causaram insatisfação com a área do Direito, nos compelindo a sempre imaginar como seria a explicação do Professor, se fosse feita de outra maneira. Sempre procurando o aperfeiçoamento do trabalho exercido, acabamos encontrando vazão para nossa vontade e nosso pensamento no Programa de Pós Graduação em Educação da UEM-PR, para trabalhar aquilo que sempre nos deixou inquietos, o trabalho didático do docente de Direito.

Juntando todas as variáveis para dar vida a esta tese, acabamos nos empenhando numa adaptação da Didática de Gasparin (2007) ao ensino jurídico nacional, trabalhando, dessa maneira, nossa inquietação sempre presente. Para tanto, formulamos o seguinte problema a ser trabalhado: Quais seriam as contribuições de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica no aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem do Curso de Direito?

A fim de investigar, discutir e procurar respostas para esse problema elaboramos o objetivo geral de acordo com o preconizado por Gasparin (2007) para a construção de objetivos em duas partes: Estudar as contribuições de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica adaptada à complexidade do ensino jurídico **com**

---

<sup>2</sup> Graduação obtida em 1996 no Departamento de Física da UEM-PR.

<sup>3</sup> O exemplo que mais nos chamou atenção foi o de Max Plank. Este pesquisador refez insistentemente seus trabalhos de pesquisa durante dez anos. O resultado? Além de uma teoria robusta, todos os onze estudantes que passaram por seu laboratório durante esse tempo foram premiados com o Nobel de Física.

**o fim**<sup>4</sup> de auxiliar no aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem do Curso de Direito. Destacamos que a técnica de elaboração dos objetivos desta tese é pautada nos ensinamentos de Gasparin (2007), o qual constrói um objetivo com duas partes. A primeira relacionada ao estudo teórico-prático que queremos fazer; a segunda, à finalidade que queremos alcançar. A premissa é de que se nos propusemos a estudar um assunto, esse deve servir a alguma finalidade. No caso, mediante o estudo proposto, pretendíamos averiguar quais poderiam ser as possíveis contribuições que pudessem servir como elementos destinados à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, ao avanço do trabalho do Professor, ao progresso do processo de conscientização, a evolução no trato e absorção de conteúdo, ao aperfeiçoamento da percepção e a elaboração de práticas destinadas a transformar a realidade próxima, dentre outros aspectos que poderiam aparecer e colaborar na melhoria de qualidade do processo de ensino e aprendizagem jurídico.

Como forma de atender progressivamente a esse objetivo geral, empregamos a obra de Gasparin (2007) da forma mais abrangente possível, concebendo os objetivos específicos de acordo com uma linha de estruturação acima tratada. Para tal, a ótica empregada foi a da verificação completa da obra de Gasparin como forma de desvendar as possíveis contribuições, o que implicou no planejamento e na construção de objetivos específicos que atendessem a essa premissa. O primeiro objetivo específico teve a seguinte redação: Analisar se as mediações realizadas pela Problematização, Instrumentalização e Catarse implicam numa melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, **a fim de** desenvolver a percepção dos Acadêmicos sobre a viabilidade dessa metodologia no ensino jurídico. O intuito aqui foi o de verificar se ocorreria uma modificação quanto ao movimento do pensamento dos Acadêmicos ao se passar pelo caminho preconizado na Pedagogia Histórico-Crítica, isto é, marchando da síncrese à síntese por intermédio da análise. Neste transcurso, praticaríamos as complexas funções propagadas pela Teoria Histórico Cultural, verificando a modificação quanto às zonas de desenvolvimento do Educando. Se todo esse trabalho nos levasse à constatação de mudanças na zona de desenvolvimento, o ganho qualitativo com o emprego da Didática de Gasparin (2007) seria muito significativo, pois os Acadêmicos passariam a ter consciência das mediações que estruturam o pensamento, podendo sobrepô-lo a um estudo

---

<sup>4</sup> Este destaque em negrito é propositalmente feito com a intenção de marcar o modo de construção dos objetivos em duas partes distintas.

meramente decorativo. Num último momento, este proceder implicaria no reconhecimento sobre a modificação da percepção da realidade, nos impulsionando para o segundo passo: atingir o segundo objetivo específico estabelecido.

Redigimos o segundo objetivo específico com a seguinte escrita em dois momentos: Examinar se a Prática Social foi alterada qualitativamente diante da formulação de intenções e ações práticas próximas à realidade dos Acadêmicos **para o fim** de colaborar na intervenção do cotidiano. Pensávamos com cuidado nesse objetivo, pois, desde cedo, tínhamos a consciência de que ele possuía a capacidade de corroborar ou não todo o trabalho feito com a Didática de Gasparin (2007). Se conseguíssemos que os Acadêmicos construíssem com êxito propostas de intenções e ações próximas à realidade vivida, haveria a sinalização de que o trabalho anterior teria sido bem sucedido tanto na metodologia, quanto no conteúdo. Da Prática Social Inicial, reveladora de um conhecimento empírico, teríamos passado pela mediação realizada pela Problematização, Instrumentalização e Catarse, chegando a uma nova prática social enriquecida, denominada Prática Social Final ou práxis, na qual se juntam contraditoriamente a teoria e a prática. Esse fato demandou um planejamento reflexivo intenso.

O terceiro e último objetivo estruturado reflete uma consequência de todo estudo realizado para dar vida aos dois anteriores, isto é: Averiguar se Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica pode ser adaptada ou então transposta ao ensino jurídico **com o intuito** de contribuir com acréscimo de qualidade no processo de ensino e aprendizagem da educação jurídica universitária. Neste objetivo específico programamos verificar se a Didática trabalhada deveria ser simplesmente aplicada ao caso do Ensino Jurídico, o que implicaria na sua transposição, ou então adaptada em função de particularidades existentes no contexto do Direito. Além desse estudo, a mudança de qualidade poderia ser verificada, dentre outros aspectos, de acordo com os alertas feitos por Gasparin (2007) e Saviani (2012, 2005), ou seja, por meio de uma leitura sobre a modificação do trabalho do Professor advinda da diferente forma de preparar aula, do ministrar de aula mais dialogada ao se mediar conhecimentos e a influência da conscientização da forma na maneira de proceder do Estudante.

Como forma de verificar a substância das pressuposições sobre os objetivos traçados, ao estruturarmos o experimento que deveria ser realizado, optamos por uma metodologia que nos permitisse a adaptação a uma situação real vivida, além

de nos disponibilizar dados com autenticidade suficiente para embasar as discussões necessárias sobre as contribuições obtidas.

Como mecanismo para evitar excessiva repetição durante o corpo da tese, fazemos agora uma abordagem explicativa sobre a metodologia desenvolvida para o experimento e questionários, a qual serve ao restante deste trabalho. Reforçamos que o experimento realizado e transcrito é aquele em que foi obedecida a voluntariedade e ética exigida pelo Conselho Permanente de Ética da Universidade Estadual de Maringá<sup>5</sup> (COPEP-UEM).

Relatamos nesta tese a realização de um experimento amplo com Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, realizado em julho de 2013 com vinte e três Acadêmicos do segundo e terceiro ano do Curso de Direito. Nesse foram computadas dez horas aula, divididas em dois dias de curso. Para cada dia do curso foi entregue aleatoriamente um dos três questionários previamente formulados pelo Professor/Pesquisador, solicitando aos Estudantes suas respectivas respostas voluntárias.

Como contabilizamos três questionários, ajustamos um código que combinou letra e número, ex: A 06.1, sinalizando a resposta dada pelo Acadêmico 06 ao primeiro questionário; A 03.2, sinalizando a resposta dada pelo terceiro Estudante ao segundo questionário e A 04.3, sinalizado a resposta dada pelo quarto Aluno ao terceiro questionário. Este padrão alfanumérico foi imaginado como forma de atender à recomendação expressa de anonimato advinda do Conselho de Ética.

Alertamos que as aulas experimentais relatadas não se referem a uma experiência controlada ou manipulada, estilo laboratório, em que as variáveis são previamente conhecidas, ajustadas e até manipuladas de acordo com cada ensaio. Neste caso, lidamos com seres humanos respeitando suas qualidades, seus direitos e procedendo de forma ética, tal qual assumida perante o Conselho Permanente de Ética da UEM (COPEP). Aos Estudantes inicialmente explicávamos que o experimento a participar se tratava de uma aula diferente, dedicada a colher dados oriundos de experiências práticas didáticas realizadas pelo Professor/Pesquisador e voltada à formulação da tese exigida pelo Curso de Doutorado do PPE-UEM. Ao escolher pela participação voluntária e se integrarem, os Acadêmicos já estavam colaborando com a nossa formação de experiência e observações enquanto

---

<sup>5</sup> Parecer autorizativo do Conselho de Ética da UEM n. 569/2011.

Professor/Pesquisador, contudo, ainda solicitávamos outro auxílio por meio da concessão de respostas voluntárias em um dos três questionários entregues ao final de cada dia de aula. Para obter tais respostas, elaboramos algumas perguntas que pudessem albergar nas escritas concedidas pelos Alunos algumas possíveis revelações sobre o atingir ou não dos objetivos inicialmente delineados para esta tese, explorando, dessa maneira, as prováveis contribuições.

Com este proceder, caminhamos para uma experiência não controlada e possuidora de muitas variáveis, a exemplo de apontamentos subjetivos, objetivos, curiosidades, colaborações, satisfações, insatisfações, dentre outras. Isso fez com que tivéssemos de lidar com uma interpretação e reflexão constantes, não só depois de finalizado o experimento, mas mesmo durante as aulas propostas, olhando estas sob o ângulo de visão do Professor/Pesquisador e ao mesmo tempo sob o enfoque e na posição dos Alunos participantes.

O material colhido e aqui explicitado para a análise qualitativa acabou, portanto, se referindo a uma imensa variedade de dados, a exemplo das respostas concedidas e marcadas pelo sinal do tempo em que vivem os Acadêmicos, o conteúdo ministrado, as percepções do Professor/Pesquisador/Observador quanto à prática Didática empregada, a forma adotada, a receptividade e o comportamento dos Acadêmicos, o desenvolvimento das aulas, o compromisso assumido e a modificação dos Estudantes e do Professor. Este fato nos levou a uma atividade reflexiva intensa e fatigante destinada à compreensão não só dos dados, mas do experimento como um todo, se coadunando ao que já era previsto por uma das literaturas sobre análise qualitativa na qual nos baseamos, de Mazzotti<sup>6</sup> e Gewandsznajder, ao dizerem que:

Pesquisas qualitativas tipicamente geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos. Isto se faz através de um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhe o significado. (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001, p. 170)

Além do experimento aqui relatado, dado o padrão de recorrência, outras práticas já realizadas acabarão sendo objeto de abordagem avulsa como forma de

---

<sup>6</sup> Apesar de ser mais conhecida pelo emprego deste sobrenome, Mazzotti, a referida autora Alda Judith Alves Mazzotti em textos mais recentes aparece sem utilizar esse último sobrenome, usando o nome de Alda Judith Alves.

exemplificar ou fazer compreender quais ações e práticas já foram conseguidas com o emprego da Didática de Gasparin (2007) no contexto jurídico, a exemplo dos experimentos preparatórios para a aplicação de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica ao Curso de Direito (VERONEZE, Paulo R.; GASPARIN, João L., 2012, 2013).

Dos dados preliminares, podemos verificar que os Acadêmicos participantes do experimento são, em sua maioria, estudantes que estavam iniciando algum estágio voluntário ou remunerado, faixa etária média compreendida por volta dos vinte a vinte e três anos de idade. Algumas exceções foram visualizadas. Uma, relativa à presença de quatro Acadêmicos já formados em outras áreas de conhecimento em Universidade Pública, com idade superior à faixa etária média mencionada, a saber, entre vinte e cinco e trinta anos. Desses, um se encontrava na faixa de mais de cinquenta anos de idade, já muito bem estabelecido profissionalmente em sua área de formação original (Saúde), realizando o Curso de Direito apenas por satisfação própria. Outra, relativa à presença de seis Alunos que efetivamente trabalham fora da área do Direito no dia-a-dia, sendo um acima da faixa dos trinta anos de idade. Esses Acadêmicos nitidamente possuíam proceder diferente dos demais. Além de serem mais voluntários, atentos e proativos, eles também se manifestavam um maior número de vezes de maneira mais relacionada ao conteúdo objetivo em si. Do total, metade dos voluntários provinham de um segundo grau em escola pública intercalada com privada e outra metade exclusivamente da escola privada.

Como já antevíamos devido à experiência com a docência de ensino universitário para o Curso de Direito, as turmas são formadas por público miscigenado, iniciando pela idade, passando pelo grau de escolaridade e chegando ao nível cultural, o que não nos conduziu a uma preocupação muito grande com a aquisição de dados sociais mais profunda, já que o Professor se vê obrigado a trabalhar com um público altamente mesclado<sup>7</sup> e não previamente definido, sendo esse para nós o principal dado.

---

<sup>7</sup> Encaixam-se aqui o público oriundo dos financiamentos estudantis, a exemplo do Programa Universidade para Todos (PROUNI), Fundo de financiamento estudantil (FIES), do financiamento da própria Instituição de Ensino Superior, do Programa de Avaliação Seriada (PAS), do sistema de Cotas, dos pagantes particulares já oriundos de renomadas escolas particulares e os advindos de escola pública.

Como a Didática aqui defendida se propõe a transformar o comportamento dos membros que dela participam por influência na realidade próxima, inicialmente pensávamos em realizar uma pesquisa participante com os Acadêmicos, quando poderíamos acompanhar de forma mais prolongada os resultados do emprego de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica no contexto Jurídico. Contudo, dois problemas apareceram. O primeiro adveio de uma advertência do Conselho Permanente de Ética da UEM de não trabalhar com estudantes vinculados oficialmente ao Professor/Pesquisador/Observador em razão da subordinação hierárquica e do temor reverencial. Apesar do rigor da observação, compreendemos que os dados porventura obtidos com o emprego dessa forma de proceder poderiam realmente se apresentar falseados. O segundo problema surgiu com a ausência de voluntários para uma pesquisa de acompanhamento prolongado, o que também entendemos devido aos demais compromissos assumidos pelos Acadêmicos do Curso de Direito, a exemplo de aulas em contra-turno, estágios, trabalho, família, etc.

A realidade posta acabou nos movendo para a adoção de uma outra sistemática de pesquisa, a do estudo de caso com análise qualitativa, em que concentramos atenção para realizar com a máxima presteza possível a descrição de eventos a praticar, atividades e comportamentos, além de reflexões sobre a parte metodológica, na parte analítica, nas mudanças de perspectiva, tudo com vistas aos esclarecimentos necessários (LUDKE; ANDRÉ, 2012). A partir daí programamos aulas experimentais, abrindo inscrições para os Acadêmicos voluntários que delas desejassem participar, os quais advieram da UEM e da PUCPR-Maringá.

Seguindo Yin (2003, 2005), focamos a estratégia de pesquisa exploratória<sup>8</sup> para o estudo de caso realizado. Precisávamos obter dados que permitissem discutir e chegar a determinadas conclusões quanto aos objetivos previamente traçados para a presente tese; vale dizer, em um público acostumado ao tradicionalismo e ao positivismo, necessitávamos explorar o impacto causado pelo emprego de uma metodologia materialista-histórica em sala de aula. Não só as diferenças, mas as

---

<sup>8</sup> Segundo Yin (2005), o estudo de caso pode assumir as estratégias de pesquisa exploratória, descritiva e explanatória. A definição sobre qual das três utilizar dependerá do tipo de questão formulada para a pesquisa. Na presente tese, queremos explorar e nomear as contribuições porventura trazidas pela Didática com fundo histórico crítico para o Direito, averiguar a mudança de percepção dos Acadêmicos diante do aprimoramento do raciocínio e reconhecer as possíveis transformações obtidas na realidade cotidiana dos Estudantes. Não queremos apenas saber "quanto", "quem", "onde", "o que", mas sim investigar o fenômeno, seu "como" e "por que", extraindo dele a maior quantidade de informações que o nosso nível atual de desenvolvimento permitir.

correlações, o aprendizado, as generalizações, as transformações dentre outros aspectos percebidos nos interessavam, ou em outras palavras, eram de nossa aferição as possíveis contribuições que a Didática proposta poderia trazer para o ensino e aprendizagem do Direito em cada um de seus momentos.

Para a aula experimental confeccionamos os questionários sob essa perspectiva exploratória, ou seja, de acordo com o conteúdo e público tratados, planejamos extrair as eventuais contribuições mediante o expediente de questionários abertos, em que os participantes estariam à vontade para expor de forma justificada tudo aquilo que desejassem e não somente escolher uma dentre as alternativas previamente elaboradas. Prognosticamente tal escolha demandaria uma maior interpretação, todavia, também deixaria a análise mais rica.

Com essa perspectiva delineada, elaboramos os três questionários, somando a passagem pela verificação dos objetivos traçados nesta tese como forma de obter dados para discussões presentes e futuras. Como a pesquisa estava diretamente associada aos momentos da prática didática, dois questionários foram elaborados de acordo com passagens obtidas ao longo da obra "Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica" de Gasparin (2007), explorando cada um de seus momentos.

No terceiro questionário foram realizadas indagações provenientes da mesma obra de Gasparin (2007), contudo, da parte final dela, especificamente os Anexos 02 e 04 (2007, p. 166-169; 173-175), seguindo recomendação do próprio autor já que o Anexo 02 da obra "[...] reúne um conjunto de orientações destinadas aos professores que tiverem interesse em elaborar e executar um projeto de trabalho dentro dessa nova metodologia" (GASPARIN, 2007, p. 164), e o Anexo 04 "[...] é um conjunto de questões que visam auxiliar, passo a passo, o professor no desenvolvimento e acompanhamento do seu trabalho" (GASPARIN, 2007, p. 164). Esse proceder, apesar de possuir perguntas diferentes nos três questionários, procurava confirmar o padrão já verificado em experimentos preparatórios, bem como verificar o leque de contribuições que poderiam surgir diante de perguntas diferentes, elaboradas a partir da expressão do pensamento de Gasparin (2007), a qual se destina a auxiliar o trabalho do Professor ao decidir empregar Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. Como o trabalho desenvolvido representa um estudo sobre a adaptação inédita de ensino e aprendizagem ao curso de Direito, entendemos que a verificação dos objetivos por intermédio de questões formuladas

a partir da obra original permitiria um grau de discussões mais fidedignas, e assim nos conduzimos.

Este proceder nos pareceu mais condizente com a obtenção de dados objetivos, representativos da comparação da teoria e prática envolvidas e, portanto, com a investigação da prática didática dentro de seu contexto real. Ademais, a tríade prática-teoria-prática estaria por nós sendo respeitada, pois partiríamos de uma prática, analisando dados, variáveis e revisitando teorias com a finalidade de se chegar a uma nova prática, mais adaptada ao contexto jurídico e portadora de contribuições ao processo de ensino e aprendizagem.

Realizado o caso experimental em perspectiva exploratória no primeiro momento; no segundo, partimos para uma análise qualitativa não só dos dados obtidos por intermédio das respostas dadas aos questionários a nós devolvidos, mas utilizando toda gama de informações que pudemos perceber de acordo com o momento, a exemplo da experiência própria da aula, das observações e reflexões próprias realizadas, da vivência enquanto próprio Professor/Pesquisador, de diálogos obtidos com os integrantes do experimento, bem como da experiência adquirida dos experimentos preparatórios. Procuramos entender o fenômeno por intermédio da experiência própria advinda da docência em ensino superior, da experiência relacionada ao experimento e contatos com os Alunos, do conhecimento teórico e das respostas voluntárias concedidas pelos Estudantes.

Para tal, lançamos mão da interpretação como ferramenta disposta a nos permitir buscar identificar significados que expressassem o sentido global da experiência vivida. Nesse ínterim, sobre os dados coletados, buscamos padrões, recorrências, argumentos, justificativas que nos permitissem comparar e rediscutir a prática experimental realizada junto à teoria já construída como forma de averiguar os objetivos inicialmente propostos ao problema formulado. Nas palavras de Mazzotti e Gewandszajdere:

[...] este é um processo complexo, não linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação. À medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tantativamente (sic) identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testem suas

interpretações, num processo de "sintonia fina" que vai até a análise final. (2001, p. 170).

Buscando consistência e confirmabilidade, optamos por organizar o estudo do experimento dentro de cada um dos cinco passos delineados em *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica* de Gasparin (2007), que na estrutura da tese passarão a ser identificados como capítulos, dentro dos quais estudaremos as possíveis contribuições de maneira separada e pertinentes a cada um dos próprios passos/capítulos relacionados.

A escolha por Pedro Demo merece uma explicação. Apesar de ser autor de renome nacional, pesquisador 1B no CNPQ, este não é especificamente referenciado na área de conhecimento tratada nesta tese. Contudo, há de ser reconhecido seu trabalho como autor e professor na área de metodologia de pesquisa científica, justamente na área da pesquisa qualitativa e teoria crítica, tendo trabalho publicado em obra muito referenciada quando se trata de pesquisa participante largamente utilizada na seara educacional (BRANDÃO, 1984). Além disso, também se destacam as obras próprias de metodologia de Pedro Demo sobre pesquisa qualitativa (1998, 2000, 2001), justo caráter da pesquisa por nós utilizado. Por fim, recordamos ser próprio da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2012) a apropriação de subsídios científico-culturais de outras linhas de pensamento realizando o processo dialético de incorporar e superar essas contribuições.

É neste viés, do estrito emprego da metodologia da pesquisa qualitativa, que utilizaremos da produção de Pedro Demo, e não no contexto da seara educacional, já que o estudo feito por ele nos pareceu mais condizente com uma compreensão ampla da pesquisa que envolveu objetividades, subjetividades, pontos de vista do pesquisador e do pesquisado, crenças, valores, representações e ações sob determinadas perspectivas, o que é mencionado igualmente por Minayo (2012), compatibilizando-se com obras da área metodológica nos campos social e educacional de pesquisa qualitativa, a exemplo da própria Minayo (2012), Mazzotti, Gewandsznajder (2001) e Ludke e André (2012). Para nós, o estudo realizado por Demo traduz uma decomposição que revela um estudo "[...] referenciado a certas dimensões da realidade" (DEMO, 201, p. 51), destinada ao "[...] processo de conhecimento" (ALVES, 1991, p. 55).

Corroborando nossa escolha, em obra específica sobre pesquisa qualitativa em Educação, Ludke e André, salientam sobre Pedro Demo:

[...] destacando-se na leitura específica nacional Pedro Demo (1981). [...] Esse autor soube muito bem caracterizar a dimensão social da pesquisa e do pesquisador, mergulhados que estão naturalmente na corrente da vida em sociedade, com suas competições, interesses e ambições, ao lado da legítima busca do conhecimento científico. Esse mesmo conhecimento vem sempre e necessariamente marcado pelos sinais de seu tempo, comprometido portanto com sua realidade histórica e não pairando acima dela como verdade absoluta. A construção da ciência é um fenômeno social por excelência. (2012, p. 2)

Logo, se utilizamos uma obra renomada e especificamente voltada para a área Educacional como referência à nossa interpretação, Ludke e André (2012), cremos que a escolha de Demo (2001) para a interpretação conjunta se encontra apta a extrair dados confiáveis que viabilizem uma discussão construtiva, já que também é utilizada por autores da área de Educação.

De acordo com a escolha acima explicitada, em nossa análise qualitativa do experimento realizado, passaremos por cinco etapas sucessivas quando nos ocuparmos das Seções denominadas Contribuições. Cada uma dessas cinco etapas possuirá o itinerário metodológico indicado por Pedro Demo (2001), todavia, com a abordagem qualitativa respaldada nas obras já explicitadas de Minayo (2012), Mazzotti, Gewandsznajder (2001) e Ludke, André (2012), em que resolvemos inclusive transcrever algumas respostas concedidas pelos Acadêmicos como maneira de reforçar a análise qualitativa e os posicionamentos aos quais chegamos, bem como combinar novos dados como maneira de buscar novas interpretações que nos pudessem levar a concluir por novas contribuições antes não vistas. Esperamos que com esse proceder tenhamos levantado discussões apropriadas e suficientes ao problema inicialmente posto.

As cinco etapas da análise qualitativa, influenciadas pela obra de Pedro Demo (2001) serão: 1) A primeira, denominada Análise Formal, explicita os termos ou noções recorrentes devidamente encontradas nas respostas dadas pelos Acadêmicos nos questionários voluntários. É nesta etapa que damos conhecimento sobre aquilo que foi encontrado como sendo comum ou próximo de acordo com a apreciação dos Estudantes, revelando um determinado padrão de conhecimento, comportamento, entendimento, dentre outras possibilidades. 2) A segunda etapa aborda o estilo de argumentação dos Educandos, fornecendo indícios sobre o modo de pensar e impressões sobre as respostas, a exemplos de avaliações próprias

realizadas, especulações, contradições, sentidos atribuídos, palavras empregadas, revelação de pensamentos subjetivos, dentre outros aspectos etc. 3) A terceira etapa não é muito comum de ser encontrada nos trabalhos realizados fora da pesquisa participante, apesar disso enriquece a reflexão para o aperfeiçoamento do trabalho docente, além de fornecer mais dados para o pensamento crítico. Por isso, entendemos produtivo trazê-la para esta análise. Essa terceira etapa traduz a visão do Acadêmico no processo de ensino e aprendizagem, todavia, sob o ponto de vista do Professor. Em outra linguagem, o Professor se coloca na posição do Aluno, tentando compreender aquilo que se passou de acordo com as respostas concedidas e com a experiência vivida pelo contato próximo durante o experimento. 4) Na quarta etapa, o Professor revela sua própria compreensão do experimento de acordo com os dados percebidos, com os sentidos atribuídos pelos Estudantes e de acordo com o próprio nível de desenvolvimento atual.

Utilizando uma linguagem tradicional, a terceira e a quarta etapas acabam nos permitindo obter dois ângulos de visão sob o mesmo objeto. Entendemos ser necessária essa abordagem dupla, pois, tanto no experimento quanto na Didática praticada há sempre uma interação e conseqüentemente influência recíproca sendo estabelecida, a qual acaba não só advindo, mas também necessita cada vez mais do estreitamento do diálogo, da confiança e da compreensão mútuas. Como afirma Alves sobre pesquisa qualitativa:

[...] para os 'qualitativos' a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas [...] conhecedor e conhecido estão sempre em interação e a influência dos valores é inerente ao processo de investigação. [...] **Partindo desses pressupostos, não se pode, no processo de investigação, deixar de valorizar a imersão do pesquisador no contexto, em interação com os participantes, procurando apreender o significado por eles atribuído aos fenômenos estudados** (ALVES, 1991, p.55, grifo nosso).

5) Na quinta etapa, levando em conta os dados anteriormente percebidos nas etapas anteriores, passamos a expor uma análise crítica que leva em conta a compreensão advinda dos momentos anteriores e o reforço da transcrição literal de algumas respostas concedidas pelos Acadêmicos nas questões formuladas, não nos

esquecendo do atrelamento teórico. Em alguns momentos essa combinação acabou permitindo o reconhecimento de contribuições até então não percebidas, acontecimento que pensamos ser igualmente uma colaboração para o incremento das discussões.

Por fim, observamos que nas aulas experimentais entendemos melhor finalizar todo o processo de ensino-aprendizagem proposto para, ao final, entregar aos Acadêmicos os questionários e solicitar respectiva resposta. Salientamos que os questionários aplicados se encontram no Apêndice deste trabalho.

A estrutura desta tese disposta a responder ao problema proposto e à verificação dos objetivos específicos delineados teve forte influência da Teoria Histórico Cultural. Dada essa influência, decidimos dividir a tese em três partes grandes partes de acordo com os momentos preconizados pela Pedagogia Histórico-Crítica e Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.

De acordo com a divisão macro acima explicitada em partes, relacionamos a primeira parte ao Nível de Desenvolvimento Atual do Acadêmico, representando aquilo que o Estudante consegue fazer sozinho, sem ajuda de terceiros, evidenciando uma compreensão atualmente existente do tema abordado, os conceitos empíricos já sedimentados diante da vivência social praticada.

Segundo a Pedagogia Histórico-Crítica e com Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, essa primeira parte trata da Prática Social Inicial e suas divisões internas. A segunda parte guarda correspondência com a Zona de Desenvolvimento Imediato do Acadêmico, traduzindo um momento que o Educando ainda não possui funções maduras suficientes para realizar a tarefa desacompanhado, necessitando da condução de uma pessoa mais experiente que o ajude nos passos necessários para tanto, o Professor. Esta parte denunciará as mediações realizadas pelo Educador e destinadas ao entrelaçamento dos conceitos empíricos já arraigados no conhecimento dos Acadêmicos aos conceitos científicos em estudo. A partir do já conhecido, o novo é desenvolvido pelo emprego da linguagem e prática do pensamento. Com este proceder trabalharemos de acordo com Vygotsky: pensamento, linguagem e desenvolvimento. Seguindo a Pedagogia Histórico-Crítica e Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, essa segunda parte se dedica à Problematização, à Instrumentalização e à Catarse.

A terceira e última parte explicita o novo Nível de Desenvolvimento Atual do Acadêmico, um nível diferente do primeiro, agora enriquecido pelo trabalho

desenvolvido na segunda etapa, repleto de novas construções, de novos conteúdos e de novas habilidades reveladoras de intenções e ações destinadas a transformar a realidade próxima. Adotando o ponto de vista da Pedagogia Histórico-Crítica e Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, essa última parte cuida da Prática Social Final.

Diante da divisão escolhida, alertamos que cada parte da tese não combina linearmente com a ordem posta pelos objetivos específicos, eis que as contribuições acabam se imiscuindo por todos os momentos inter-relacionados de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. Como exemplo, o último objetivo específico precisa das possíveis contribuições reconhecidas do primeiro e segundo objetivos específicos.

Combinando os objetivos específicos com as divisões da tese em partes, temos que o primeiro objetivo específico se relaciona com a segunda parte da tese, especificamente às subdivisões ou aos capítulos da Problematização, Instrumentalização e Catarse. O segundo objetivo específico se associa eminentemente à Prática Social, a qual, para fins de facilitação de estudo é subdividida nos capítulos da Prática Social Inicial e Prática Social Final. Com os dois primeiros objetivos específicos, cobrimos todos os cinco momentos da Didática de Gasparin (2007). Por fim, fechando o trabalho, o terceiro objetivo específico, a partir das conclusões sobre os dois primeiros objetivos e dos dados específicos a ele pertinentes, pretende extrair conclusões sobre a adaptação, transposição ou mesmo impossibilidade de se trabalhar com Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica no ensino jurídico nacional de acordo com as conclusões advindas não só do trabalho com os objetivos anteriores, como também de acordo com a própria experiência vivida durante as atividades realizadas com a Didática de Gasparin.

Descendo na explicitação sobre a estrutura desta tese conforme visto, temos que as três grandes partes, por influência da Pedagogia Histórico-Crítica, serão fracionadas em Capítulos ordenados. A primeira parte tratará do capítulo referente à Prática Social Inicial. A segunda parte, dos capítulos destinados ao estudo da Problematização, Instrumentalização e Catarse. A última, do capítulo relativo à Prática Social Final. Alertamos que a ordem sequencial adotada para a construção do primeiro capítulo será repetida até o final do último, garantido o mesmo padrão de abordagem, ou seja, revisão teórica, procedimento prático realizado e análise das contribuições porventura existentes.

Adentrando essa ordem em capítulos ao seguirmos Saviani (2012) e Gasparin (2007), no primeiro capítulo desmembramos toda a Prática Social Inicial, a qual se refere a uma motivação ou mobilização do Acadêmico em direção à construção do conhecimento. Como maneira de explorar essa mobilização, subdividimos esse primeiro capítulo em seções, iniciando a primeira seção pelo contato com a Forma, item 2.1, em que estudamos a importância de sua conscientização como um dos mecanismos destinados a contribuir com a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Em sequência, na segunda seção, item 2.1.1, apresentamos o Procedimento prático por nós adotado durante as aulas experimentais para tratar a questão de forma. Na seção seguinte, item 2.1.2, discutimos as Contribuições propriamente ditas em relação ao trabalho realizado sobre a conscientização da Forma com os Acadêmicos.

Ainda no primeiro capítulo, a segunda seção, item 2.2, passa para o tratamento da Unidade de conteúdo, ou seja, o conhecimento científico que será tratado com os Educandos. Fazendo o desdobramento, no item 2.2.1, detemos atenção no estudo da Unidade de Conteúdo e Objetivo Geral, item 2.2.1, nomenclatura que traduz a escolha e trato do tema pelo Professor, bem como a explicitação e explicação do objetivo geral e finalidade a serem alcançados. O item seguinte, 2.2.2, versará sobre os Tópicos de Conteúdo e Objetivos Específicos, isto é, a delimitação do tema e dos objetivos específicos com suas finalidades, devidamente escolhidos e realizados pelo Professor. As Contribuições verificadas diante da explicação e trabalho do Professor/Pesquisador serão tratadas no item 2.2.3. Nesta segunda seção, resolvemos não tratar de um tópico específico sobre o Procedimento adotado já que esse se relaciona tanto com a Forma anteriormente tratada, como com a seção seguinte.

Na terceira seção, item 2.3, tratamos da Vivência do Conteúdo pelos Acadêmicos. Na subdivisão, item 2.3.1, trabalhamos o momento didático de explicitação daquilo que os Educandos já sabem sobre o conteúdo apresentado no começo da aula, parte mais complicada de todo o trabalho experimental. A seguir, no item 2.3.2, averiguaremos o momento de revelação da curiosidade em querer saber mais sobre o mesmo tema já em estudo. No item 2.3.3, Procedimento prático, ocorrerá a explicitação do trabalho realizado com os Acadêmicos no que se refere aos momentos iniciais de revelação sobre o que já se sabe sobre o tema e o aquilo que gostariam de saber mais. O item 2.3.4, Contribuições, foi subdividido em duas

outras seções. A primeira, 2.3.4.1, trata da adaptação por nós realizada em iniciar a aula mediante o trato de um problema oriundo da realidade. A segunda, 2.3.4.2, discutirá as contribuições oriundas do trabalho em solicitar a manifestação espontânea dos Acadêmicos e o seu querer saber mais. Com essa divisão, finalizamos o primeiro capítulo.

Iniciando a Segunda Parte, no terceiro capítulo tratamos da Problematização em suas diversas dimensões de conteúdo sobre o tema, parte que chamou muito a atenção dos Estudantes diante do reconhecimento sobre a amplitude de estudo que um tema pode possuir. Em sequência, nos detemos nas Dimensões de conteúdo, item 3.1, designação dada para o desmembramento da problematização nas diversas dimensões que o tema possa possuir. No item 3.2 focamos o Procedimento prático realizado durante a Problematização, apresentando, inclusive, algumas questões por nós formuladas e tratadas em sala durante a aula experimental. Finalizando o terceiro capítulo, no item 3.3 analisamos as Contribuições advindas do trabalho com esse momento de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.

No quarto capítulo nos empenhamos no estudo da Instrumentalização, justo trabalho desenvolvido pelo Professor. Neste ponto, o estudo se concentra na Teoria Histórico Cultural de Vygotsky e se ramifica em três seções componentes da Instrumentalização. A seção 4.1 recupera as Zonas de Desenvolvimento, diferenciando o Nível de Desenvolvimento Atual e a Zona de Desenvolvimento Imediato do Educando. A seção 4.2 fala sobre o trabalho com o Início de Estruturação dos Conceitos Científicos do Estudante ao começar a comparar o conhecimento empírico cotidiano que possui aos novos conhecimentos científicos ministrados em sala de aula. A seção 4.3 discorre a respeito do Desenvolvimento da linguagem e sua relação com o aprendizado e desenvolvimento dos Acadêmicos. A seção 4.4 traz o Procedimento prático por nós adotado quando da Instrumentalização praticada durante as aulas experimentais e, em sequência, a seção 4.5 fecha este capítulo ao debater as possíveis contribuições oriundas do exercício com a Instrumentalização.

No quinto capítulo, tratamos da Catarse, definida como a síntese das operações mentais complexas anteriormente realizadas. Após a recuperação teórica, na seção 5.1 veremos o Procedimento prático por nós adotado para o trabalho com a Catarse e, fechando o capítulo, na seção 5.2, serão estudadas as Contribuições oriundas do trabalho com a manipulação das sínteses.

No sexto e último capítulo, nos dedicamos a Prática Social Final, reveladora da nova postura prática do Acadêmico em relação ao novo conteúdo aprendido. Este capítulo se encontra subdividido na seção 6.1, a qual retrata a formulação de novas Intenções por parte do Estudante, demonstrando raciocínio sobre aquilo que pretende fazer com o novo conhecimento adquirido. Na seção 6.2, abordamos as Ações práticas propostas, tradutoras de uma nova ação sobre o conteúdo estudado. Finalizando o capítulo, na seção 6.3 examinamos as contribuições sobre a atividade com a Prática Social Final como meio de verificar a possível mudança qualitativa desejada.

Com este proceder, destinado à construção desta tese, esperamos ter contribuído para o início de muitas discussões não somente sobre a Didática empregada em sala de aula, mas para o magistério jurídico como um todo, afinal, o maior benefício advindo com essa transformação possível da realidade reside no aperfeiçoamento da cidadania.

## PARTE I

### 2 A PRÁTICA SOCIAL INICIAL

Neste capítulo, examinaremos o primeiro momento de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, a Prática Social Inicial<sup>9</sup> com suas divisões internas, que se referem à preparação e estratégias destinadas à mobilização dos Acadêmicos em direção à construção do conhecimento científico-cultural, ponto de partida de todo trabalho docente a ser desenvolvido.

Na Prática Social Inicial, buscamos inicialmente a revelação da leitura da realidade apreendida pelo Acadêmico de acordo com o conhecimento já adquirido pelo aprendiz no meio social. Procuramos evidenciar alguma relação entre o conteúdo a ser abordado e a vida cotidiana, necessidades e interesses do Estudante, favorecendo com esse proceder uma inclinação à aprendizagem.

Como os conteúdos teórico-científicos estão muito distantes da realidade dos Acadêmicos, a Prática Social Inicial procura ser o ponto de partida destinado a minimizar esse distanciamento. Suas etapas permitem ao Professor realizar um trabalho a partir do conhecimento do conteúdo já assimilado pelos Alunos, passando pela contextualização com a teoria, voltando a relacioná-los à própria vivência expressada por estes (GASPARIN, 2007). Com este proceder, progressivamente, vamos generalizando o conhecimento, relacionando situações já conhecidas pelos Educandos, a outras novas, mais abrangentes, mais abstratas e universalizantes. Com a realização do trabalho de mediação realizada, trabalhamos de maneira gradativa o relacionamento entre o singular, o particular e o universal, utilizando as manifestações singulares ou particulares dos Acadêmicos como forma de harmonizá-las às teorias, mais abrangentes.

a teoria usa conceitos universalizantes, mesmo porque esta é uma marca própria de qualquer conceito em sentido lógico. É uma abstração e que, por isto mesmo, diz respeito a todos os casos

---

<sup>9</sup> Nesta Tese de Doutorado, sempre que nos referimos à Prática Social Inicial estamos entendendo a Prática do conteúdo que o aprendiz já possui sobre o tema antes de uma aula, ou de uma unidade específica que será desenvolvida pelo professor. Ao tratarmos da Prática Social Final, fazemos referência às novas aquisições de conteúdo e seu uso pelo educando.

concretos cobertos por ele, mas não é em particular nenhum deles (DEMO, 1984, p. 106).

A concepção de conteúdo inicialmente revelada pelos Acadêmicos é denominada de sincrética ou caótica, ou seja, uma visão própria, empírica, sem a devida clareza dos conceitos científicos, muitas vezes do senso comum e sem a articulação da experiência pedagógica necessária (GASPARIN, 2007; SAVIANI, 2012). Representa um conhecimento já formado pelo contato proporcionado no seio social no qual o indivíduo participa desde seu nascimento (VYGOTSKY, 2007), adquirindo gradativamente consciência sobre os signos, códigos e instrumentos socialmente construídos, reforçando a afirmação de Marx de que: “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência.” (1983, p. 24).

Como esse conhecimento comum já se encontra absorvido de uma maneira mais ou menos profunda, acabamos localizando um fator de mobilização para o Acadêmico externar um posicionamento inicial, a expressão da zona de desenvolvimento atual de Vygotsky, onde o acadêmico revela seu nível atual de aprendizado, sua autonomia, aquilo que consegue realizar por si só (VYGOTSKY, 2009) de acordo com o conhecimento conquistado até o presente momento.

O Professor, por sua vez, em função do preparo de aula, da escolha dos caminhos a serem percorridos para ministrar a Unidade de Conteúdo, da experiência, da sensibilidade, da prática, dos níveis de compreensão ainda não conhecidos dos Acadêmicos, da articulação pedagógica, acaba possuindo a denominada síntese precária de todo o processo dentro da totalidade abordada (GASPARIN, 2007; SAVIANI, 2012). Contudo, fazemos o alerta que não tratamos de um processo educativo linear, tão somente direcionando o Estudante para a compreensão da explanação, mas sim, nos preocupando primeiramente em conhecer e compreender o pensamento dos Educandos como maneira de efetivamente podermos trabalhar as zonas de desenvolvimento de Vygotsky e assim construir conjuntamente o conhecimento (PANOFSKY; JOHN-STEINER; BLACWELL, 1996).

Com este proceder, ao entrarem em contato, Professor e Acadêmicos com suas respectivas leituras da realidade (WACHOWICZ, 1989), partem para o estabelecimento de um diálogo onde precisarão reorganizar seus diferentes níveis

de compreensão, suas noções pré-concebidas de forma que gradualmente se aproximem, por intermédio de uma determinada atividade pedagógica adequada aos graus de consciência, com o intuito de formarem uma nova prática social desse conteúdo, algo novo para ambos (SAVIANI, 2012).

Por tal, a função do Professor acaba sendo a de trabalhar com seus Acadêmicos no sentido de: "[...] aprofundar e enriquecer essas concepções, ou retificá-las, esclarecer as contradições, reconceituando os termos de uso diário." (GASPARIN, 2007, p. 20), num trabalho contínuo de análises e sínteses que apontam na percepção mais geral dos problemas de suas práticas sociais (BRANDÃO, 1984).

Ante a captação do conceito inicial, caótico, do Acadêmico, damos início a jornada em direção da estruturação dos conceitos científicos de acordo com o trabalho do Professor, aliando-se prática com teoria como forma de, ao final, chegar-se a uma nova prática; desta vez, enriquecida pela apreensão dos conceitos científicos.

Nesse caminhar, a Prática Social Inicial traduz o primeiro dos cinco momentos de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica (GASPARIN, 2007), tendo, para nós, três passagens internas básicas, a saber: 1 - A explicitação da Unidade de Conteúdo e seu Objetivo Geral; 2 - A exibição dos Tópicos de Conteúdo e seus Objetivos Específicos; 3 - A revelação da Vivência do Conteúdo pelos Acadêmicos e o Desafio por mais Saber. Passa-se a uma abordagem de cada uma dessas passagens internas, todavia, antes com uma importante observação sobre a forma.

## 2.1 A IMPORTÂNCIA DA FORMA

Nesta seção, abordaremos a importância da conscientização dos Acadêmicos sobre a forma de adquirir conhecimento, da relevância do Professor em expressar seu raciocínio e do reconhecimento sobre a importância do atrelamento entre conteúdo e forma.

Toda forma necessária para se atingir os objetivos de aula do Professor deverá ser explicitamente revelada aos Acadêmicos antes do início da abordagem do

conteúdo, tomando o cuidado para que eles tomem consciência da importância desta e de suas respectivas participações ativas na aquisição do conhecimento.

A conscientização da forma de estudo a ser seguida, minimiza uma possível confusão na mente dos Acadêmicos sobre como chegar ao domínio do conhecimento. Esse critério é fundamental para o sucesso da aprendizagem, porém pouco evidenciado aos Estudantes na maneira tradicional de ensino do Direito, onde basta usar a “[...] metodologia dos códigos” (MONDARDO, 2006, p. 87).

Esta maneira de proceder advém do respeito à base filosófica, o Materialismo Histórico, pois se a forma está umbilicalmente ligada ao conteúdo, o Professor deve igualmente explicitar em diálogo franco e aberto sobre qual será a forma utilizada para a abordagem desse conteúdo e os objetivos a ser perseguidos na aula, já que esta se torna igualmente importante para a apreensão do conteúdo, revelando a importância da correlação: “Para o materialismo dialético, a forma não pode existir sem o conteúdo, sem um conteúdo determinado, e, reciprocamente, o conteúdo não pode existir sem a forma, sem uma forma determinada.” (POLITZER, 19-- , p.124).

Defensor da importância da relação entre forma e conteúdo, Saviani, lendo o Materialismo Histórico, atesta para a Pedagogia Histórico-Crítica que:

é nesse contexto que cabe considerar a relação entre conteúdo e forma. Do ponto de vista teórico, **forma e conteúdo relacionam-se**. Uma concepção dialética está empenhada justamente em fazer esta articulação, estabelecer esta relação entre conteúdo e método. A separação destes aspectos é própria de uma lógica não-dialética, da lógica formal, pela qual se pode separar, pela abstração, um elemento do outro (SAVIANI, 2005, p.144, grifo nosso).

Uma das justificativas racionais para a revelação desse procedimento que correlaciona forma e conteúdo se dá com o trabalho do Professor. Se este chegou de determinada forma até o conhecimento que passará a ministrar, deve igualmente conscientizar seus Alunos sobre essa mesma forma de abordagem à aquisição do conhecimento. Caso o Professor não consiga explicitar a forma pela qual chegou até a assimilação do conhecimento é porque também não possui consciência do movimento necessário para ter chegado até este, ocorrendo uma interferência indesejada no sistema de ensino e aprendizagem. Para Lefebvre (1983, p. 21) “Portanto, o que é esse método? É a consciência da forma, do movimento interno do conteúdo. E é o ‘próprio conteúdo’, o movimento dialético que este tem em si, que o

impele para frente, incluída a forma.” Se é trabalhada uma estreita relação entre conteúdo e forma desde o Materialismo Histórico, passando pela Pedagogia Histórico-Crítica, por Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, este trabalho não pode abdicar dessa compreensão.

Ainda na questão de forma, os Acadêmicos igualmente devem ter clara consciência de que sua manifestação pessoal se torna importante para o próprio aprendizado, proceder que deve ser deixado claro e demonstrado pelo Professor logo no início das aulas, bem como sempre enfatizado nas passagens seguintes. Na medida em que os Educandos adquirem consciência de que essa leitura pessoal de mundo influencia na construção do próprio conhecimento, as percepções e comportamentos se alteram, pois eles passam a se reconhecer como sujeitos do sistema em busca de conhecimento e não como um objeto no qual se deposita conhecimento, desvencilhando-se da memorização e repetição como as oportunidades possíveis de aprendizado (MARTÍNEZ, 2002).

Como a prática cotidiana do Direito combina forma e conteúdo, desde o primeiro momento consideramos que a Didática Histórico-Crítica para o Ensino Jurídico deva realizar a Prática Social Inicial por intermédio de um problema específico que permita o trabalho conjunto de forma e conteúdo. Se os Profissionais do Direito recebem a todo momento problemas reais oriundos da sociedade em seus escritórios, devendo pensar, elaborar ou pleitear uma solução adequada para apaziguar a situação conflituosa apresentada por meio da forma adequada, nada mais coerente do que a atividade educacional proporcionar contato com essa atividade o mais cedo possível, habituando os Acadêmicos a relacionarem conteúdo e forma, bem como mediar adequadamente a teoria pertinente ao caso prático tratado. Combinamos, assim, Direito Instrumental e Direito Material, teoria e prática para o trabalho adequado. Lefebvre, reconhecendo que a sociedade e ciência atuais são fragmentárias e como maneira de superar essa questão, propõe que: “Trata-se, para nós, de reunir racionalmente, lucidamente, a prática e a teoria, o objeto e o sujeito, a realidade e o ‘valor’ do homem, o conteúdo e a forma do pensamento, a ciência e a filosofia, todos os elementos da cultura” (LEFEBVRE, 1983, p.78).

Trabalhar as duas ferramentas de maneira separadas, sem comunicação, é continuar insistindo na manutenção do sistema vigente. Não se trata de separar as coisas ficticiamente, já que no mundo real elas não se apresentam de maneira ideal, mas permanecem conjugadas. Como lembra Veiga (2005, p.165) “a relação teoria-

prática é uma discussão clássica na educação. Teoria e prática constituem uma unidade. Não se opõem e não deve haver dicotomia entre elas, o que deve haver é um constante relacionamento recíproco”. Então, ao contrário de proceder com uma separação injustificada, fictícia, lembramos aos Acadêmicos que o mundo real é extremamente complexo e não dado imediatamente ao indivíduo, o qual, segundo Leontiev, apresenta-se às pessoas como um problema a ser resolvido:

o mundo real, imediato, do homem, que mais do que tudo determina sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana. Todavia, ele não é dado imediatamente ao indivíduo, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnando aptidões humanas formadas no decurso do desenvolvimento da prática sócio-histórica; enquanto tal, apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver (LEONTIEV, 2004, p.178).

Trabalhando desde cedo essa complexa realidade que esclarece forma e conteúdo, os Acadêmicos, pela formação do hábito de resolver os problemas apresentados, poderão ter a oportunidade de uma formação muito mais aprofundada no que tange ao reconhecimento da realidade que os rodeia, formando um novo tipo de conduta, de estudo, de análise da situação, compreensão dos problemas das partes, assimilação das informações, manejo da linguagem, procedimento na solução dos problemas, etc. Luria compreende que essa complexidade social seja de extrema importância para o desenvolvimento humano, pois, é ela quem conduz ao nascimento de novos procedimentos de assimilação ou apropriação, ou seja: “[...] a reprodução das aptidões ou funções humanas historicamente formadas” (LEONTIEV, 2004, p. 180). Nas próprias palavras de Luria:

es precisamente en el curso de los complejíssimos tipos de práctica social donde se crean nuevos motivos de actividad humana, surgen nuevos problemas, nuevos tipos de conducta, nuevos procedimientos para asimilar la información, nuevos sistemas de reflejo activo de la realidad. (1980, p. 30).

Dessa maneira, temos aqui um procedimento destinado ao desenvolvimento do sistema de ensino e aprendizagem do Direito, um procedimento que não separa teoria e prática, forma e conteúdo; ao contrário, combina-os no processo de ensino-aprendizagem como maneira de melhor preparar os Acadêmicos para a atividade

humana prática, e não meramente para uma contemplação como relembra Marx na primeira tese sobre Feurbach (MARX; ENGLES, 1984).

### **2.1.1 Procedimento prático**

Destinamos a seção com o nome procedimento prático a revelar ao leitor a atitude por nós tomada durante o experimento ao iniciarmos a exploração de cada um dos momentos da Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica (2007) com os Acadêmicos, explicando a eles qual a função do momento em questão e qual a aproximação realizada.

No que se refere a um dos pontos sobre a explicitação da forma a ser seguida, verificamos a partir de nossas experiências com a Didática proposta ser conveniente elaborarmos um esquema da aula experimental, entregando-o a cada um dos Acadêmicos e, a partir deste em mãos, iniciávamos o contato com a Didática mediante a explicação de cada uma das passagens que seriam sequencialmente abordadas.

Com essa conduta, apresentamos inicialmente os cinco momentos da Didática de Gasparin (2007) aos Estudantes. Dando sequência ao trabalho, dentro da Prática Social Inicial abordamos a Unidade de Conteúdo e seu Objetivo Geral, os Tópicos do conteúdo e seus objetivos específicos. Detivemos tempo para conversar sobre a importância, a função e a necessidade das manifestações iniciais próprias para a construção do conhecimento. Passamos pela Problematização e suas dimensões de conteúdo. A Catarse e finalmente a Prática Social Final e a necessidade de formulação de uma ação voltada à prática. Após esse estudo preliminar sobre a forma, iniciávamos o contato com o conteúdo propriamente dito.

Esse pequeno proceder inicial de conscientização sobre o caminho a ser adotado facilitou a tomada de contato com a forma geral a ser seguida e o acompanhamento dos atos praticados. Ao contrário de apenas ficarem com os olhares voltados para o Professor, de posse do esquema de aula os Acadêmicos puderam se situar, acompanhar e indagar o Professor sobre qualquer dúvida em qualquer momento da aula.

Ademais, também verificamos que as aulas via Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica possuíam muito conteúdo a ser explorado, o que poderia prejudicar o acompanhamento dessas por parte dos Alunos e conseqüentemente o ritmo da aula. A entrega do esquema da aula oportunizou o equilibrado acompanhar de todos momentos da aula, permitindo inclusive anotações pessoais para recordação futura do material.

### **2.1.2 Contribuições**

Destinamos a seção criada com o nome Contribuições à análise qualitativa do experimento realizado e aqui relatado, procurando evidenciar dados que possibilitem discussões sobre as possíveis contribuições que Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica de Gasparin (2007) pode proporcionar ao ensino jurídico de acordo com cada momento abordado. Com essa fundamentação, justificamos o procedimento de repetir essa seção em cada capítulo desta tese.

Trataremos das contribuições oriundas do trabalho realizado com relação à conscientização sobre a forma, discutindo as possíveis colaborações advindas de acordo com o descrito no procedimento prático. Partindo do pressuposto de que forma e conteúdo estavam interligadas, nas perguntas de pesquisa solicitadas, resolvemos não realizar nenhuma indagação explícita sobre a apresentação da forma em si, afinal, o raciocínio foi o de que as respostas concedidas naturalmente abordariam a questão de forma, demonstrando sua apreensão. Efetuamos a ressalva, todavia, de que quando algumas repostas abordaram direta ou indiretamente o assunto forma, aproveitamos para fazer a devida referência e considerações.

A questão de forma como discorrida nesta seção e tratada no experimento acabou sendo ventilada quase que pelo questionário inteiro. Isso nos retirou de uma premeditada tentativa de localização específica ou mais concentrada da abordagem quanto à forma em algumas repostas e nos obrigou a fazer uma varredura não prevista por todas as respostas concedidas como modo de encontrar as recorrências que permitissem interpretar a experiência vivida.

Por essas razões fomos demovidos a não desmembrar a abordagem dos questionários em questões específicas relacionadas aos respectivos momentos da Didática de Gasparin (2007), mas sim realizá-la como um todo.

Passemos às cinco etapas da análise qualitativa realizada quanto a pesquisa sobre a importância de conscientização da forma para o Estudante, examinando as contribuições qualitativas para o trabalho docente e consecutivamente para o processo de ensino e aprendizagem no Direito.

**A primeira etapa da análise a respeito da forma, os termos e noções recorrentes.** A Análise Formal de todas as respostas que contém em si a questão de forma destinada a apreensão do conteúdo nos permite captar como recorrentes os seguintes termos e noções: 1) afirmação de objetivos, início e fim; 2) maior participação; 3) geração de confiança; 4) estabelecimento de debate; 5) diálogo entre professor e aluno; 6) maior dinâmica da aula; 7) enfoque objetivo; 8) facilitação da aprendizagem; 9) clareza, não deixar matéria vaga; 10) organização; 11) finalidade a ser alcançada

**A segunda etapa da análise sobre a forma, as argumentações.** O estilo das argumentações empregada nas respostas dos questionários precisa de uma pequena discussão nessa primeira abordagem. Na grande maioria das respostas concedidas, o estilo utilizado pelos Acadêmicos foi o mais simples, nitidamente fornecendo justificativas bem objetivas aos posicionamentos, estilo causalidade. Raras foram as respostas onde o Estudante procurou desenvolver alguma linha mais rigorosa de pensamento, sendo mesmo assim subutilizado o espaço para as respostas escritas. Esse resultado já era por nós esperado. Quando da realização dos experimentos preparatórios para a aplicação de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica ao Curso de Direito (VERONEZE; GASPARIN, 2012, 2013) a análise das respostas acadêmicas concedidas por alunos do quinto ano do curso<sup>10</sup> já havia revelado um padrão sucinto, extremamente objetivo e marcado pela visão da diferença, sem relações, deduções, generalizações ou qualquer outro mecanismo que evidenciasse o emprego de formas diferentes de raciocínio. Em nossa compreensão isso nos submete a duas possibilidades.

A primeira em relação a querer responder de forma breve um questionário avaliativo como maneira de se livrar dele o mais rápido possível. Essa possibilidade

---

<sup>10</sup> Acadêmicos inclusive já aprovados em Exame da OAB.

até pode ter ocorrido, mas como as atividades desempenhadas demonstraram boa aceitação e interação por parte dos Acadêmicos que dela voluntária e ativamente participaram, e já que as respostas revelaram uma mesma maneira de proceder por três anos seguidos com alunos de instituições diferentes, além de contar com nossa reflexão pessoal no acompanhamento desses experimentos preparatórios, acreditamos que a resposta possa ser outra.

A segunda possibilidade aventada nos conduz a um problema muito maior, o próprio Curso de Direito. Se fizermos uma recapitulação breve, veremos que a grade curricular do Curso vem progressivamente sendo modificada de forma a retirar por completo ou diminuir a carga horária de disciplinas gerais em preferência às disciplinas técnicas. Nas disciplinas gerais, a exemplo de Sociologia, Filosofia, Introdução do Direito, Português ou Argumentação, dentre outras, as discussões travadas eram/são muito maiores, obrigando a construção de uma linha de raciocínio como forma de poder entender situações que são apresentadas, evoluções do modo de pensar, maneiras de se construir parágrafos, etc. A recente dissertação de mestrado de Freitas (2014), pautada em experiência de campo realizada em cinco Instituições de Ensino Superior (IES) da região de Londrina-PR reforça muito nossa opinião sobre a perda de qualidade do curso de Direito. Nesse estudo, vários apontamentos são realizados para justificar o fraco desempenho nos Exames de Ordem, a exemplo de excesso de frequência às redes sociais, falta de planejamento/organização para estudo, pouco trabalho de leitura mediada pelo Professor, falta de qualidade/estratégias de leitura, carência na supervisão e orientação de práticas aplicadas, dentre outras. Robustecendo nossa posição sobre a restrição cada vez maior às disciplinas de cunho geral nos cursos Jurídicos, transcrevemos um trecho da referida dissertação:

em análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Direito das 5 faculdades privadas do norte do Paraná, pode-se perceber um universo amplo de disciplinas e conteúdos inerentes à formação jurídica. Entretanto, apenas um curso contempla conteúdos específicos de leitura, ancorados na ementa da disciplina "Metodologia e Linguagem Jurídica". Outra instituição apresenta a disciplina de "Português aplicado ao Direito", porém, pouco se trabalha acerca da temática. Nas outras duas instituições sequer encontrou-se algo relacionado à leitura, ou qualquer suporte para a análise e interpretação de textos. (FREITAS, 2014, p. 19-20).

Na mesma linha, outra constatação da dissertação em comento ratifica algo muito discutido por nós. A importante disciplina de Metodologia, se já não retirada de vez da grade curricular dos cursos jurídicos, permanece sendo ministrada como sinônimo de memorização de normas técnicas (ABNT) e apresentação de trabalhos. Uma pena para com uma disciplina que, como muito bem aponta Freitas, poderia trabalhar várias estratégias, tais como leituras e práticas direcionadas (FREITAS, 2014), além de métodos de estudo, organização, planejamento, etc. Se lançarmos mão do entendimento mais geral de Saviani, estamos diante do fenômeno da descontinuidade educativa no Curso de Direito, onde determinadas habilidades não são estimuladas e, portanto, não se convertendo em uma segunda natureza (SAVIANI, 2012).

Nas disciplinas técnicas-profissionais, toda desejada carga de discussão ampla fica resumida a breves ou superficiais explicações sobre o emprego particular do estudo em comento. Como simples exemplo, podemos nos recorrer à sequência do art. 282 do Código de Processo Civil (CPC) como maneira de se construir uma Petição Inicial; de verificar no art. 301 e seguintes do Código de Processo Penal (CPP) as hipóteses de prisão em flagrante; de apurar as Obrigações no art. 233 do Código Civil (CC) e assim em diante. Do diálogo franco e aberto, de construção racional de explicações, migramos para justificativas superficiais, de algo já pronto e acabado em explanações descritivas. Por mais que se queira defender que o estudo de acordo com a Teoria Pura do Direito de Hans Kelsen tenha acabado, a forma como o ensino jurídico ainda hoje é praticado expurga de sua inteligência as questões relevantes sobre o meio Político, Social, Econômico, Legislativo, etc.

Nada mais reconhecemos nas respostas dadas nos questionários experimentais aqui tratados do que essa feição parcial dada pelos próprios cursos universitários, o que, para nós, revela uma habitualidade do Acadêmico de Direito em se contentar com justificativas breves e causais, minando sua capacidade de arguir, comparar, decifrar, analisar, deduzir, associar, particularizar, generalizar, sintetizar, etc. Na verdade, identificamos nossa constatação na previsão de Gramsci quando, há muito tempo, já reconhecia explicitamente que

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola "desinteressada" (não imediatamente interessada) e "formativa", ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em

se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. (GRAMSCI, 1979, p.118).

Atualmente, para nós esse procedimento se verifica justamente na retirada gradual das disciplinas gerais das grades curriculares. Fazendo uma analogia, nos cursos de exatas, determinadas disciplinas são ministradas no início da graduação devido ao seu papel de ferramenta<sup>11</sup> de trabalho quando do estudo das disciplinas técnicas. No caso do Direito, essas ferramentas seriam, dentre outras, p.ex., a Metodologia<sup>12</sup>, o Português (ortografia, redação e concordância), a Argumentação, Ciência Política e Sociologia. Retirando essas disciplinas da grade curricular, quando da chegada às disciplinas técnicas, o estudo passa ser prioritariamente dogmático, decorativo, obrigando o Professor a manter explicações sucintas já que os Educandos não dispõem do aparato necessário para estruturar outros pensamentos. Lembrando intérpretes de Vygostsky, compreendemos que a habilidade conquistada com o uso das ferramentas torna os indivíduos portadores das tradições sociais e históricas, o que leva a uma formação de pensamento social, histórico e cultural (HEDEGAARD, 1996). Estabelecendo um raciocínio ao contrário diante da realidade da maioria das grades curriculares de Direito, temos hoje a formação de indivíduos desconectados da realidade social por eles própria vivida, reconhecimento que já feito por Aurélio Wander Bastos:

O ensino das disciplinas jurídicas no Brasil está basicamente dominado por duas tendências: de um lado, o ensino excessivamente dogmático, desvinculado das outras dimensões do conhecimento que fazem referência ao homem e à sociedade e, do outro, o ensino abstrato de Direito, que está cada vez mais desvinculado da dinâmica realidade social. (2000, p. 345)

Este fato nos encaminha para o reconhecimento de que os Cursos de Direito no Brasil ainda hoje não cortaram os laços de sua gênese ligada ao atendimento das necessidades estritamente Estatais. Sejam as do Império, conectadas à substituição do aparelho administrativo metropolitano, formação política e consolidação do regime constitucional, sejam as da República, conectadas a sedimentação de seus

---

<sup>11</sup> Podemos citar o exemplo de Física 1 e 2, Cálculos 1, 2, 3 e 4.

<sup>12</sup> Todavia, não ministrada simplesmente como sinônimo de regras da ABNT.

novos ideais, da sedimentação de uma elite, da posição marcante do positivismo e do novo regime constitucional. (TREVISAN, 1987).

Como mais um argumento favorável e correlacionado à nossa posição, relembramos uma matéria editorial da Folha de São Paulo (2005) sobre a comercialização de monografias, dissertações e teses. Na reportagem, além do aspecto comercial em si, ocorre lembrança de que esse tipo de material está sendo transformado em simples formalidade para obtenção de um diploma, ao invés de cumprir a sua função de estudo e pesquisa, as quais, por sua vez, necessitam dos apontamentos que acabamos de tecer e que estão desaparecendo do curso. Exemplificando com um trecho da reportagem:

[...] a disseminação dessa prática é um indício lamentável do papel meramente burocrático e ornamental a que muitas vezes são reduzidas as exigências da carreira acadêmica. Monografias, dissertações e teses, **que deveriam ser o resultado da dedicação aos estudos e à pesquisa, se transformam em simples formalidades para a obtenção de títulos** que facilitam a inserção dos estudantes no mercado de trabalho (EDITORIAL. FOLHA DE SÃO PAULO, 2005, grifo nosso).

O editorial claramente toca em uma realidade. De uma maneira geral, no caso do universo Jurídico, o excesso de técnica está transformando o Curso num ensino direto de conceitos, num vazio que não permite mais o aprofundamento de questões essenciais para melhorar a vida social. O senso comum indica que as Leis estão erradas, mas não se consegue apontar o quê especificamente precisa ser transformado. Atitudes governamentais são criticadas, mas sem conseguir apontar explicitamente os erros, as omissões. Petições iniciais e manifestações são ridicularizadas pela falta de argumentos e sínteses. Decisões Judiciais são desaprovadas pela falta de fundamentação adequada em suas decisões. O próprio ensino jurídico é criticado, mas as propostas nunca passam pela discussão da Didática ou pela Pedagogia empregada pelo Professor. Tudo isso, em um curso que lida com a interpretação da legislação vigente, capaz de tolher a liberdade das pessoas, de reduzir a capacidade econômica, restringir direitos, impor deveres, mexer com o patrimônio, renda, trabalho; enfim, manipular a vida das pessoas, e que, por isso mesmo precisaria de um pensamento crítico-reflexivo muito desenvolvido para poder ponderar e perseguir o que é justo. Se a tônica é essa, um

contrabalançar precisa ser feito e queremos aqui discutir e contribuir para que isso ocorra.

Fechando parênteses sobre o estilo da argumentação e retornando a análise argumentativa das respostas dos questionários, reconhecemos que exceções existem. O(a) Acadêmico(a) responsável pelas repostas de número 12 (B 12.1) claramente possui um estilo de escrever mais aprimorado, fazendo algumas referências e intercalando texto argumentativo com descritivo/explicativo em todas as questões respondidas (KOCH, 2013), denunciando a existência de um pensamento apurado antes de ser materializado na escrita. No caso do primeiro questionário, os Acadêmicos responsáveis pelas repostas A 02.1, A 03.1, A 04.1, A 13.1 e A 15.1 se destacaram dos demais pela sequência explicativa empregada nas repostas. Na maioria das vezes percebemos uma preocupação em não deixar dúvidas quanto ao posicionamento tomado.

Destacamos o material com o qual vamos lidar e diante dessas justificativas não verificamos nas repostas a presença de outro gênero textual que não com conteúdo de opinião junto de justificativas breves ao estilo argumentativo causal/motivo. Diante do exposto e em razão da semelhança das repostas, não explicitaremos mais nas demais seções quanto às contribuições a análise argumentativa como tópico próprio, salvo se houver alguma peculiaridade a ser ressaltada, quando então a ressaltaremos no tratamento da própria resposta concedida pelo Acadêmico.

**Terceira etapa da análise sobre a forma seguida. A visão dos Acadêmicos.** A Interpretação do Professor/Pesquisador realizada de acordo com o ponto de vista dos Acadêmicos nos permite reconhecer como recorrentes as seguintes manifestações: 1) maior compenetração durante a aula e ao professor;

2) participação em intervenções ao longo de toda aula;

3) motivação demonstrada;

4) correlação da aula com assuntos do cotidiano; primeiro, a exemplo das manifestações populares de junho/julho de 2013 que exigiam postura do agente Governamental Brasileiro; segundo, de casos apresentados na mídia ou de conhecimento próprio oriundo da família ou da comunidade; terceiro, trazendo colegas para relatar e discutir casos reais de ocorrência atual;

5) dinâmica de aula alterada pela maior possibilidade de articulações com os colegas e com o Professor.

**Quarta etapa da análise sobre a forma. A visão do Professor/Pesquisador.** Interpretação do Professor/Pesquisador quanto ao trabalho de conscientização sobre a forma, nos permite apontar que:

1) a sequência de aula em camadas, ou progressão sucessiva, abordando um tópico de conteúdo, uma problematização específica e uma catarse por vez, deixando a prática social final para ser concretizada apenas no final, depois de exploradas todas as camadas, facilita a tomada de consciência dos Alunos e o trabalho desempenhado pelo Professor;

2) apesar das dificuldades em se construir as sínteses, as práticas sociais finais foram realizadas pelos Acadêmicos e sem inversão da ordem pedida de formulações de intenções e consequentes ações;

3) o fato do Professor adquirir conhecimento da Teoria Histórico Cultural e trabalhar o nível atual de desenvolvimento e a zona de desenvolvimento imediato dos Acadêmicos acaba auxiliando muito no desenvolvimento dos trabalhos. Com a prática e com a experiência vivida vai ficando mais fácil programar atividades que sejam iniciadas pelos Alunos, mas que só possam ser terminadas mediante o auxílio do Professor;

4) a participação dos Acadêmicos é diferente do que numa aula tradicional, fato este comprovado pelo não exaurimento de toda a programação planejada. Comparativamente, salientamos que o mesmo conteúdo ministrado numa aula tradicional permite seu exaurimento no tempo planejado;

5) verificamos que a forma da Problematização também pode ser construída ao estilo de discurso contínuo, de encadeamento lógico e não apenas ao estilo de indagações. A oscilação entre um e outro nos pareceu mais adequada por gerar movimentos diferentes na assimilação do conhecimento, modificando também o ritmo da aula;

6) a aula ficou bem mais dinâmica no segundo dia do experimento, com um movimento interessante gerado pela dúvida dos Acadêmicos. Da dúvida de um, já ocorria a manifestação de outro com outra dúvida, ou com uma nova manifestação;

7) a linguagem utilizada pelos Acadêmicos reflete ainda muita proximidade com as relações cotidianas, sem muita generalizações que sinalizem o emprego de palavras técnicas.

**Quinta etapa da análise sobre a forma. A análise crítica.** A partir da compreensão oriunda das etapas anteriores, realizamos os seguintes apontamentos relacionados à forma experimentada:

1) o estabelecimento de objetivos foi de grande incentivo ao estudo ao mostrar o caminho a ser percorrido. Sua aceitação foi muito boa, mas, mesmo assim, ainda entendemos que faltou uma aquisição de consciência mais específica sobre a combinação das duas partes dos objetivos, isto é, a realização de um estudo teórico para uma finalidade prática a atingir. Em nosso compreender, esse fato se deve a dois fatores: o primeiro relacionado a tradicional falta de explicitação de objetivos a serem atingidos durante uma aula por parte do próprio Professor<sup>13</sup>; o segundo, devido a falta de constância do trabalho com Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica que, além de trazer objetivos para uma aula, os submete a uma finalidade. Se tradicionalmente já não havia contato, trabalho e o reconhecimento de se atingir objetivos, ao fazermos uma inovação nestes, tornamos nosso trabalho mais complexo, o qual demanda um outro tempo de acomodação<sup>14</sup>. O ponto positivo fica por conta do reconhecimento sobre a consecução dos objetivos. Ao final das aulas, parávamos e discutíamos se os objetivos inicialmente traçados haviam ou não sido atingidos, o que nesse momento acabava despertando interesse por parte dos alunos. Este fato nos faz concluir que uma desejada, mas parcial, consciência sobre o papel desempenhado pela explicitação dos objetivos foi conseguida somente no final, ao se comparar o início e o fim da aula;

2) posicionamento crítico ainda dependente muito da tônica dada pelo Professor. Muito dificilmente o Aluno se posiciona por si só. Na maioria das vezes ele espera pelo posicionamento do Professor para então externar seu pensamento. Esse fator talvez indique uma falta de contato com a realidade vivida, uma ausência de racionalização sobre determinadas atitudes próprias ou alheias estarem adequadas ao meio social vivido;

3) salvo raras exceções, as argumentações escritas foram trabalhadas sem cuidado, muito superficialmente, apresentando erros crassos de português,

---

<sup>13</sup> Falamos aqui do curso de Direito em virtude da experiência própria enquanto alunos da graduação, especialização e mestrado, bem como por informações obtidas dos atuais acadêmicos nas duas instituições de ensino superior que trabalhamos.

<sup>14</sup> Em virtude da falta de contato com a explicitação de objetivo pelos Professores, os Acadêmicos, no início, acabam encarando esse fato como uma inovação oriunda da cabeça do Professor, o qual, passa então a ter de explicar que o correto procedimento didático necessita de objetivos e do conhecimento destes por parte dos alunos como forma de se reconhecer o quê atingir durante uma aula ou a abordagem de um determinado conteúdo.

revelando um nível atual de desenvolvimento baixo para os padrões Universitários. Esse fato faz com que o trabalho do Professor tenha de começar pelo mesmo nível, demandando mais tempo de aula para se alcançar um novo nível de desenvolvimento pela combinação dos conceitos científicos;

4) amenizada sensivelmente, mas ainda presente a dificuldade de se diminuir a distância entre Professor e Acadêmicos. Poucos contatos não são capazes de mudar um hábito já arraigado no proceder dos Alunos, de sentar e escutar aquilo que o Professor tem a dizer, realizando poucas indagações e sendo estas ainda criticadas pelos colegas sob a justificativa de que impedem a continuidade da aula. No caso do experimento, o dia seguinte de aula sempre foi o dia de mais participações, o que nos faz acreditar na recepção da Didática trabalhada e no início de uma modificação do tradicional comportamento passivo dos Estudantes;

5) adaptação lenta dos Acadêmicos sobre a necessidade e importância de suas próprias manifestações para a construção do conhecimento, o que faz permanecer dúvidas da qualidade da aquisição de consciência sobre a finalidade de se correlacionar o já sabido com o estudo teórico desenvolvido. Essa dúvida, contudo, será mais a frente tratada no item 1.3.4.2, específico sobre a manifestação dos Discentes já que os questionários revelam explicitamente os termos "timidez" e "medo" de manifestação;

6) arraigada ainda a espera do conhecimento a ser fornecido única e exclusivamente pelo Professor e não construído conjuntamente, fato que também se justifica pela habitualidade já adquirida em se apenas assistir aula e não participar dela;

7) verificamos a impossibilidade de se seguir Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica voltada para o Ensino Jurídico dentro de uma sequência exata dos cinco passos. A realidade dos trabalhos demonstrou que essas fases se imiscuem umas nas outras. Da experiência vivida ficou muito recorrente um Acadêmico que não tivesse apresentado uma contribuição de sua vivência quando da Prática Social Inicial, se manifestar quando da Problematização em andamento ou quando da Instrumentalização. Nesses casos, se faz necessário aproveitar a externalização do Acadêmico, combinando-a com a fase teórica da Didática, mas que na verdade nos faz voltar momentaneamente a Prática Social Inicial. A partir desse reconhecimento, identificamos nosso trabalho em momentos e não mais com fases, o que também justifica a opção feita para esta tese de trabalhar as respostas dos questionários

como um todo e não em respostas específicas para cada uma das fases, eis que respostas próprias da Prática Social Final podem aparecer na Instrumentalização, por exemplo. Em conversa com Gasparin, aqui passou a fazer sentido a advertência de Saviani:

em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de **momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico**. O peso e a duração de cada momento obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica. (2012, p. 74, grifo nosso).

Por conta dessa realidade combinada com a previsão teórica, optamos por seguir o mesmo esquema para todas as demais fases desta tese. Não trabalharemos somente com as respostas dadas para as perguntas especificamente feitas para cada um dos passos ou momentos, mas trabalharemos as respostas como integrantes de um todo, o que nos recorda a advertência de Marx sobre pensar o concreto, feita na Introdução à Crítica da Economia Política:

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e de representação. (MARX, 1982, p. 14)

Num potencial reforço da análise do experimento, sendo interessante para justificar ou ilustrar compreensões, lançaremos mão de respostas especificamente concedidas para os momentos. Como maneira de ilustrar as aproximações acima realizadas e comentar outras, continuamos com o processo de interpretação, agora passando a transcrever algumas respostas concedidas pelos Estudantes.

Uma das indagações do primeiro questionário experimental desejava saber se a nova forma de início da aula implicava num melhor aproveitamento dos estudos: "A sua manifestação inicial na Prática Social Inicial, reveladora do atual nível de seu conhecimento sobre o tema, acabou motivando ou auxiliando no estudo e na compreensão do conteúdo abordado? Justifique brevemente."

Entendemos, segundo nossa interpretação, que a consciência sobre a forma seguida ficou evidenciada nas seguintes respostas, *e.g.*: **A 02.1** – "Sim, pois **ficou esclarecido o ponto de início e fim**, onde chegaríamos, **facilitando ao aluno a**

**compreensão do assunto abordado.**" (grifo nosso); **A 07.1** – "Sim a manifestação na prática social inicial **ajudou a situar o conteúdo, facilitando a compreensão** e motivando a novas indagações." (grifo nosso); **A 08.1** - "Com, certeza, desde a delimitação inicial do conteúdo até a aplicação do caso prático foram importantes para uma **abordagem acessível que faz surgir um maior interesse**, uma vez que **saber onde se está caminhando é fundamental** para que o caminho seja o correto." (grifo nosso).

As respostas aqui transcritas nos permitem reconhecer que a forma quanto as etapas de estudo a vencer, a trilha por onde se caminha, os pontos de início, meio e fim, foram reconhecidas pelos Acadêmicos; o que, segundo nosso entendimento, tornou a abordagem do conteúdo por meio de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica mais acessível, fazendo surgir um maior interesse e consecutivamente auxiliando no estudo do tema tratado.

Numa outra questão desse mesmo questionário, desejamos saber se a explicitação de objetivos favorecia a aprendizagem: "A formulação explícita de Objetivos a serem alcançados, facilita o clima ou uma predisposição mais favorável à aprendizagem? Justifique brevemente."

Uma resposta com conteúdo que abordava a forma foi assim redigida: **A 15.1** – "**É importante também que o aluno conheça o raciocínio do professor, pois só assim é possível manter-se atento nas explicações, conteúdo e didática.** Quando se tem um planejamento com objetivo determinado, condiciona-se melhor o direcionamento das teorias e possível aplicação prática. O foco é sempre importante para saber qual atitude deve-se tomar a priori." (grifo nosso).

Essa resposta é interessante pelo fato de corroborar um ponto levantado neste trabalho, o de que a linha metodológica utilizada pelo Professor para a apreensão do conhecimento deve ser revelada aos Acadêmicos. Não basta reconhecer início e fim como ventilado nas respostas anteriores, mas sim adquirir controle sobre todas as relações e interações, sobre o raciocínio construído durante todas as etapas do trabalho (LEONTIEV, 2004), já que o modo de pensar não acontece devido a explosões, mas sim por meio de várias combinações sucessivas como lembra Gramsci (1979). Logo, a capacitação inicial feita pelo Professor ao explicar como será a forma de estudo, nos parece de suma importância pelo fato de ser o fio condutor do raciocínio que acaba por facilitar a exposição e apreensão do conteúdo.

Mais à frente, uma questão do primeiro questionário relacionada ao que logo acima se comenta, desejou saber sobre o trabalho do Professor: "O trabalho realizado pelo Professor o(a) auxiliou positivamente na apropriação do conhecimento? Justifique brevemente."

Essa questão acabou trazendo as seguintes respostas sobre forma: **A 03.1** – "**O modo de trabalho facilitou sim a apropriação do conhecimento**, pois relacionou casos concretos do dia-a-dia com uma aula mais dinâmica, diferentemente do que se está acostumado a ver." (grifo nosso); **A 13.1** – "Sim, **houve uma exposição do assunto bem organizada, o aluno, desde o início, sabia o objetivo final da aula, isso facilitou a compreensão do tema.** Outro quesito que facilitou a compreensão foi a exposição de exemplos concretos sobre o assunto (jurisprudências, casos concretos que ocorreram etc.)" (grifo nosso); **A 04.1** – "Sim, pois **houve clareza na explicação do método a ser aplicado**, dos objetivos a serem alcançados e dos conceitos principais acerca do tema exposto." (grifo nosso).

Estas respostas sinalizam para nós algo em comum, o próprio modo de trabalho adotado pelo Professor de acordo com a opção por Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica adaptada ao ensino jurídico. Saber abordar, analisar, comparar, diferenciar e problematizar de acordo com as dimensões de conteúdo, sintetizar, generalizar para elaborar intenções e práticas para transformar a realidade, traduz sequência, organização; o que, segundo nossa experiência docente, faz diferença na apropriação de conhecimento pelos Acadêmicos porque atinge diretamente um ponto de interesse deles, a aquisição consciente de habilidades suficientes para poder resolver problemas. Vygotsky já salientara que uma adequada organização resulta em desenvolvimento:

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, **o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento** que, de outra forma seriam impossíveis de acontecer (VYGOTSKY, 2007, p.103, grifo nosso).

Percebemos então que as respostas salientaram a presença da organização e da facilitação na abordagem do conteúdo e sinalizaram a previsão já contida na teoria de Vygotsky sobre a relação entre eficiência e organização, atrelando forma e conteúdo.

Continuando com as respostas para a mesma pergunta: **A 08.1** – "Sim, **alternar a forma com que o conteúdo é apresentado facilita a compreensão**, ajuda no andamento da aula, e ainda facilita a retenção do conhecimento, pois recebendo o **mesmo de diversas maneiras**, ao menos uma será melhor fixada." (grifo nosso).

A menção realizada por esta resposta sinaliza para nós a compreensão quanto a forma adotada no trabalho com a fase da Problematização, onde um aparente único assunto acaba sendo desmembrado em várias dimensões de conteúdo, ao mesmo tempo inter-relacionadas e formando um todo, traduzindo um movimento de análise e síntese em sequência.

Em nossa leitura do experimento realizado fica marcado que o trabalho ou a mediação formal do Professor (VYGOSTKY, 2007) é de extrema importância para a apreensão do conteúdo, pois:

a **tarefa inicial** do professor no encaminhamento prático consiste em **definir as estratégias** de sua ação para a realização com os alunos da primeira fase do método. Ou seja, **quais procedimentos o professor poderia utilizar para trabalhar** com a prática social como leitura da realidade, em cada campo específico do conhecimento (GASPARIN, 2007, p. 22, grifo nosso).

Sendo este o fato, quanto maior a clareza sobre as etapas de raciocínio a vencer e a organização dos conteúdos objeto de análise em sala de aula, maior eficiência terá o trabalho do Professor e sucessivamente a compreensão do conteúdo pelos Acadêmicos.

Na questão abaixo ventilada, do terceiro questionário, uma das respostas reconheceu que a forma metodológica empregada permitiu uma maior fixação da atenção, fato este já mencionado em uma das respostas do terceiro questionário. "Com essa metodologia, pode-se acreditar que os alunos se interessam mais pelo conteúdo sistematizado, mais participantes da construção de seu próprio conhecimento? De que forma esse interesse/participação seriam manifestados?".

Resposta: **A 16.3** – "Sim. Essa **metodologia acarretou mais atenção dos alunos**, pois além da "obrigação" de forçar a mente a sistematizar e sintetizar conseguimos ter uma **visão sistemática** e ampla do assunto." (grifo nosso).

Ademais, a resposta reconhece o trabalho resultante de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica voltada para o Ensino Jurídico, impulsionando o

Acadêmico para o raciocínio amplo, sistematização e sintetização do assunto abordado.

Um pouco diferente das abordagens anteriores, uma resposta a uma questão do terceiro questionário faz menção ao melhor caminho para solucionar um problema, sinalizando uma boa percepção sobre a importância da inter-relação entre forma e conteúdo. A questão: "Os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo estimulam a participação, a busca por respostas? Justifique."

Resposta: **A 19.3** - "Sim. O aluno se transfere para dentro daquela realidade sendo motivado a encontrar a melhor solução, **o melhor caminho**, para solucionar o caso." (grifo nosso).

A última questão do terceiro questionário, aqui transcrita, sinaliza um melhor aproveitamento do conteúdo diante da consciência explícita da forma seguida durante as aulas: "Como aluno(a), qual sua avaliação geral sobre essa metodologia? É diferente da tradicional, não é? Seria mais proveitosa ou não? Justifique."

Resposta: **A 02.3** - "**A forma abordada é interessante, fazendo que o aluno formalize sua síntese, tendo um maior conhecimento pela aplicação do conteúdo repassado.** Pelo método antigo os slides funcionam; porém, **desta forma se tem um raciocínio maior**, promovendo **melhor absorção do conhecimento.**" (grifo nosso).

Da mesma maneira que a resposta A 12.3, a A 02.3 reconhece o trabalho de sistematização e síntese desenvolvidos por intermédio de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica adaptada para o Ensino Jurídico. Como veremos mais detidamente quando da Instrumentalização, essas duas respostas indicam que o pensamento foi modificado, procurando generalizações como forma de manifestar uma compreensão, uma síntese daquilo que foi abordado. Trabalhamos, desta maneira, linguagem, sentido e significado no pensamento, nos dando indícios de que o trabalho constante com a Didática de Gasparin (2007) pode render aprazíveis frutos.

De maneira geral, de acordo com as respostas presentes, percebemos que o trabalho do Professor é, de acordo como padrão das respostas, relevante para o processo de ensino-aprendizagem, ao revelar inicialmente a forma a ser seguida, identificando o início e fins a serem atingidos, explicando, organizando, tornando acessível o assunto abordado, fixando a atenção e mediando o Acadêmico no raciocínio necessário para uma melhor apropriação do conteúdo, ao mesmo tempo

em que este aprende que para cada conteúdo existe uma forma adequada a sua apropriação. Como lembra Cheptulin, a relação entre forma e conteúdo:

o desenvolvimento das formas do pensamento está inevitavelmente ligado ao desenvolvimento do conhecimento, a sua passagem por certos estágios e graus de desenvolvimento a outros. **Com a passagem do conhecimento para estágios novos, superiores, de novos aspectos da realidade objetiva, novas relações e ligações, que exigem os meios correspondentes de expressão e de fixação aparecem.** Tudo isso conduz necessariamente a modificações e a aperfeiçoamentos das antigas formas do pensamento e suscita novas formas destes novos tipos de juízos, de raciocínios e de conceitos (1982, p. 145, grifo nosso).

A abordagem e explicitação da forma a ser seguida pelos Acadêmicos, revelando todo o trabalho a ser desenvolvido durante as aulas foi importante para o experimento, contribuindo basicamente na aquisição de consciência quanto a forma, dos caminhos percorridos, da organização, da motivação, no incremento da atenção, no surgimento do interesse, na ampliação do raciocínio e na facilitação da apreensão do conteúdo ministrado.

Concluimos que a conscientização quanto à forma acaba auxiliando no incremento da razão nos Acadêmicos; ou seja, parafraseando Chauí (2003), um aperfeiçoamento na maneira de (re)construir e organizar a realidade que o rodeia por meio de diversos processos, a exemplo de análise, mensuração, agrupamento, separação, diferenciação, etc., contribuindo no aperfeiçoamento da percepção do sujeito em sua interação com o mundo exterior e assim novas descobertas, afinal, como lembra Wachowicz, o processo de ensino trata do conjunto, conteúdo, forma e objetivos (1989).

## 2.2 A UNIDADE DE CONTEÚDO

Nesta seção trabalharemos a Unidade de Conteúdo e seu objetivo geral, os Tópicos de Conteúdo e seus objetivos específicos. A Unidade de Conteúdo representa o tema ou assunto a ser informado e estudado com os Acadêmicos, a qual possui um objetivo geral a ser perseguido. Os Tópicos de Conteúdo, por sua

vez, retratam subdivisões internas do tema selecionado, cada qual possuidora de seu objetivo específico a ser concretizado.

### **2.2.1 A unidade de conteúdo e objetivo geral**

A Unidade de Conteúdo representa um elemento de conhecimento científico presente nos programas ou planos de disciplina, devidamente selecionado como objeto de trabalho pelo Professor e de estudo pelos Acadêmicos, já que "O conteúdo é a seleção e a transposição didática, para a sala de aula, do conhecimento científico que deve ser apropriado pelos educandos" (GASPARIN, 2007, p.27).

Tradicionalmente apresentado em tópicos e subtópicos, atualmente os programas ou planos de disciplina vem sendo substituídos por previsão cronológica (dia-a-dia de aula) entregue aos Acadêmicos no primeiro contato com o Professor. De uma forma ou de outra, o conhecimento antecipado do conteúdo a ser abordado possui a função informar aquilo que será estudado pelos próprios Acadêmicos em data específica, podendo estes direcionarem esforços para o melhor preparo e aperfeiçoamento da aprendizagem durante as aulas que seguirão.

No caso da proposta didática aqui defendida, o conhecimento prévio sobre o conteúdo a ser abordado permite aos Acadêmicos buscar antecipadamente na memória ou no cotidiano suas manifestações iniciais e assim programarem uma colaboração com o desenvolvimento da aula e com o aprimoramento do próprio conhecimento.

Dentro da Unidade de Conteúdo, os Objetivos traduzem intenções, finalidades a serem concretizadas pelo Professor juntamente com os Acadêmicos, impulsionando-os para as demais ações. Esta estrutura possui coerência já que os objetivos se pautam por fatos humanos e não fatos naturais. Estes dependem de uma relação de causalidade, geralmente mediados por uma constante. Já "Os fatos humanos são históricos, dotados de valor e de sentido, de significação e finalidade e devem ser estudados com essas características que os distinguem dos fatos naturais" (CHAUI, 2003, p. 28).

Nessa linha é estabelecido um Objetivo Geral como mecanismo de concretização de toda uma Unidade de Conteúdo, justo revelador de finalidade

humana. No entanto, como essa Unidade de Conteúdo contempla desmembramentos menores programados pelo Professor, denominados de Tópicos do Conteúdo, são formulados para estes novos objetivos, especificamente adaptados a cada Tópico e, por isso, denominados de Objetivos Específicos. Planejamos com esse proceder uma evolução gradual na habilidade do pensamento, na concretização da unidade e na concretização dos objetivos. O conhecimento vai sendo conquistado por etapas.

Pautado no sentido, significação e finalidade, tanto a formulação de um Objetivo Geral, quanto a de um Objetivo Específico obedece a uma regra em Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. Formulados por Gasparin, os objetivos possuem duas dimensões. A primeira representa a parcela de conteúdo científico a ser abordado e apropriado pelos Acadêmicos. A segunda, exprime a revelação da função social que se espera ver realizada como forma de transformar uma realidade. Sinteticamente, ensina Gasparin: "Assim, a formulação dos objetivos leva em conta duas dimensões básicas: o que aprender? Para que aprender?" (GASPARIN, 2007, p. 27).

Portanto, aquilo que se espera concretizar em uma Unidade de Conteúdo fica previsto no Objetivo Geral. Por sua vez, aos passos necessários para tanto, revelados nos Tópicos de Conteúdo, calculamos Objetivos Específicos, ambos reveladores de finalidades humanas sociais a serem conseguidas.

### **2.2.2 Tópicos do conteúdo e objetivos específicos**

Os Tópicos de Conteúdo apresentam a escolha analítica feita pelo Professor como forma de dar vazão à Unidade de Conteúdo. Esta seleção representa o trabalho do Professor partindo do geral para as particularidades que serão objetos de estudo.

Nada mais representam do que subdivisões da Unidade de Conteúdo e uma opção de abordagem dessa totalidade, estabelecendo uma determinada ordem de tratamento devidamente relacionada aos problemas sociais e de preferência aos existentes na comunidade. Ao realizar essa tarefa de ler a realidade que cerca os

Acadêmicos, o Professor já está a vislumbrar a facilitação da participação destes na revelação de suas respectivas vivências cotidianas.

Por sua vez, os Objetivos Específicos revelarão o que se quer concretizar, a ação prática, com cada um dos passos explicitados em cada um dos Tópicos de Conteúdo. O estudo teórico realizado fica, então, desde o primeiro momento atrelado a uma finalidade eminentemente concreta. "Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional" (SAVIANI, 2005, p. 11).

Assim, os objetivos delineados já direcionam o Acadêmico para uma determinada ação prática facilitada pela didática (WACHOWICZ, 1989). Sua atenção ficará voltada não somente para a memorização do conteúdo proposto, mas para como aplicar esse conteúdo numa ação prática real. Do simples saber, passamos para o manejo prático desse conhecimento.

### **2.2.3 Contribuições**

Nesta seção abordamos as possíveis contribuições sobre a explicitação da Unidade de Conteúdo e seu objetivo geral e dos Tópicos de Conteúdo e seus objetivos específicos aos Acadêmicos do curso de Direito.

Tendo em vista as conclusões a que chegamos para esta seção, aqui faremos uma abordagem interpretativa de maneira diferente da sequência assumida para restante do trabalho. Como forma de não deixar informação sem fundamentação, vamos adiantar parte da Interpretação crítica antes de iniciarmos a análise do experimento segundo a linha adotada.

Da análise das respostas mais ao final dos questionários, relacionadas à problematização, catarse e prática social final, sobressaiu uma qualidade muito interessante além das tradicionais. Isto nos fez retornar ao estudo teórico e lendo Vásquez (2011), passamos a interpretar que o estabelecimento das finalidades nos objetivos iniciais de aula acaba por exigir a construção de todo um aparato anterior destinado a sua concretização. Sua explicação mais generalizada, diz que:

dessa maneira, ao antecipar idealmente o resultado efetivo, [o homem] pode ajustar seus atos como elementos de uma totalidade regida pelo fim. (...) Essa atividade se desdobra como produção de fins que prefiguram idealmente o resultado real que quer obter, mas manifesta, também, como produção de conhecimento, isto é, na forma de conceitos, hipóteses, teorias ou leis mediante as quais o homem conhece a realidade. (VÁSQUEZ, 2001, p. 225).

No mesmo sentido podemos verificar a leitura de Gramsci (1979) ao discorrer sobre o desenvolvimento crítico de um assunto, associando a este a influência simultânea das finalidades e das premissas umas sobre as outras.

[...] dado que, se é verdade que uma certa finalidade pressupõe certas premissas, é também verdade que, durante a elaboração real da atividade determinada, as premissas são necessariamente modificadas e transformadas, e a consciência da finalidade - ampliando-se e concretizando-se - reage sobre as premissas 'adequando-as' cada vez mais. (GRAMSCI, 1979, p. 162).

A partir desses referenciais, no caso de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, como os objetivos expõem a finalidade prática a ser alcançada no final do trabalho Didático, e já que não se trata de um estudo positivo, nasce o questionamento de como escolher a finalidade mais adequada ao momento social? A fim de concretizar esses objetivos que explicitam finalidades práticas, entra em cena a problematização, explorando as diversas dimensões que o problema social possui, ampliando o leque conceitual e a percepção sobre o problema. A ampliação realizada permite a tomada de contato com vários contextos e escolhas, sendo necessária uma síntese para agrupar, manter controle do assunto e chegar a novas elaborações. No passo seguinte, uma determinada ação é explicitada como forma de se atingir eficazmente o objetivo inicialmente delineado. Para nós, o estabelecimento de finalidades acaba erigindo todo esse complexo processo dentro de si, além de permitir um rigoroso controle sobre os meios que justificam determinados fins.

Gasparin marca que "[...] os objetivos sempre são apresentados aos educandos na perspectiva do que se espera deles ao término do estudo da unidade ou tópico em questão" (2007, p. 27). Se esperamos uma ação final dos Acadêmicos, torna-se correto afirmar que há de se dominar um conhecimento como forma de se atingir essa finalidade; ou, como diz em sequência o mesmo autor: "O estabelecimento dos objetivos é sempre um processo dialético que envolve o que se

pretende alcançar socialmente e os **conteúdos** a serem ensinados e **aprendidos para tal fim**" (2007, p. 27, grifo nosso). Existe, pois, uma necessidade assentada em dominar um determinado conteúdo como mecanismo para atingir o fim previamente estabelecido, pois sem o domínio desejado, não haverá ampliação do leque conceitual, muito menos reconhecimento de novas possibilidades de intervenção na realidade. Como adverte Saviani, "Trata-se de apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social" (2012, p. 71), instrumentos esses produzidos historicamente e cuja apropriação por parte dos alunos está na dependência da atividade do Professor (SAVIANI, 2012), que os leva passo a passo em direção dessa apropriação com o fim de obter uma ação deliberada a transformar uma realidade.

Por isso, decidimos fazer uma subdivisão na abordagem das etapas. Acabamos dividindo as etapas de análise formal, do ponto de vista dos Acadêmicos e do ponto de vista do Professor em dois tempos. O primeiro tempo se relaciona à visão mais tradicional que se tem ao tomar contato com um objetivo, isto é, o singelo estabelecimento de uma finalidade. Por sua vez, o segundo tempo se relaciona à nossa interpretação de que a finalidade contida no objetivo acaba gerando uma engenharia que lhe permita concretização.

Feita a observação, passemos às etapas da análise. **Primeira etapa. Análise formal revelando recorrências de termos e noções sobre os objetivos, em dois tempos.** Primeiro tempo, relacionado ao estabelecimento de um fim a ser atingido. A explicitação de objetivos resultou na compreensão de que a tomada de consciência quanto aos objetivos ocasionam:

- 1) clareza;
- 2) organização das reflexões;
- 3) facilita caminho;
- 4) satisfazer objetivos traçados;
- 5) metas;
- 6) promoção da atenção;
- 7) direcionamento da aprendizagem;
- 8) direcionamento do raciocínio;
- 9) exposição organizada;
- 10) colocação de questões específicas em discussão;

11) estrutura. Segundo tempo. Revela termos ou noções recorrentes relacionados a construção de um aparato destinado a atingir o fim inicialmente explicitado, resultando no reconhecimento de:

- 12) visão crítica da realidade;
- 13) maior facilidade em fazer, criar, ter ações concretas;
- 14) ação concreta com mais força<sup>15</sup>;
- 15) soluções que modifiquem o sistema;
- 16) domínio dos fundamentos para se poder agir;
- 17) dominar o conteúdo para ter ações concretas.

**Segunda etapa.** De maneira geral as argumentações tecidas pelos acadêmicos continuaram a ser breves, o que não nos leva a outra conclusão que não a já abordada na seção anterior. Verificamos que às vezes, é apresentando mais de um fundamento para as questões, principalmente as que se encontram de alguma forma relacionadas à Problematização. Ademais, foi o tópico que mais apresentou posicionamentos diferentes dos Alunos, esses, contudo serão analisados durante a interpretação crítica.

**Terceira etapa. A visão dos Alunos.** A interpretação do Professor/Pesquisador de acordo com a visão dos Acadêmicos manifestada nos questionários, especificamente sobre os objetivos. Primeiro tempo, baseado na ótica do objetivo como fim a ser atingido:

- 1) demonstração e estabelecimento de organização;
- 2) cuidado em informar a busca a ser realizada;
- 3) comprovação da informação inicial com o final obtido.

Segundo tempo. O objetivo como construtor de um aparato destinado à sua concretização:

- 1) abordagem de conteúdo relacionado ao objetivo traçado;
- 2) domínio do conteúdo para poder atingir a finalidade.

**Quarta etapa. A visão do Professor/Pesquisador.** A interpretação do ponto de vista do Professor/Pesquisador quanto aos objetivos previstos. Primeiro tempo, o objetivo como fim a ser atingido:

---

<sup>15</sup> No contexto da resposta e da aula experimental, compreendemos que o sentido de "mais força" atribuído pelo Acadêmico, revela na verdade uma ação mais eficaz.

1) a apresentação de objetivos é tratada como uma novidade, que passa a fazer sentido somente no final de todo o trabalho didático diante da comparação da Prática Social Final com os objetivos inicialmente traçados;

2) após o entendimento da função estabelecida pelos objetivos com os primeiros exemplos, é despertada a atenção pelo direcionamento dado pelo estudo, compreendendo-se que o estudo de um tema está atrelado a alguma finalidade a ser alcançada. Perguntas começam a ser feitas com mais frequência;

3) as explicações do Professor começam a ficar um pouco mais facilitadas se comparadas ao começo dos trabalhos onde ainda não havia consciência da forma, ou do papel dos objetivos.

Segundo tempo, o objetivo como construtor de um aparato destinado a sua realização:

1) conscientização sobre a necessidade de se dominar um determinado assunto para se conseguir realizar qualquer atividade (fim) de forma organizada;

2) finalidade direcionando todo o caminho do estudo.

**Quinta etapa. A Interpretação Crítica.** De acordo com os dados obtidos, nos permitimos fazer as seguintes considerações:

1) pelos Acadêmicos houve comparação com as aulas tradicionais onde não se explicitam objetivos a alcançar, a exemplo das justificativas apresentadas de se "despejar conteúdo em sala", "causar confusão na cabeça do aluno" e "evitar matéria vaga". Essas justificativas nos permitiram adquirir consciência sobre a natureza dos trabalhos iniciais e a facilitação dos trabalhos após os primeiros exemplos. Conforme já abordamos, se não havia costume em identificar objetivos, quanto mais atrelá-los agora a uma finalidade;

2) nas respostas concedidas, há uma menção importante relacionada a necessidade de se conhecer o raciocínio do Professor, ajudando a evitar divagações. Essa informação ampara a interpretação de que a finalidade obriga a construção de um aparato destinado ao domínio do conteúdo necessário para atingir determinado fim, o que, naturalmente acaba por revelar o raciocínio tecido pelo Professor. Sem desdobrar esse item em outro, é possível argumentar que esse aparato exige uma série de mediações viáveis até chegar ao fim colimado. Não se trata de simplesmente achar ou inventar uma resposta, mas trabalhar de maneira consciente com o tema, relacionando as dimensões de conteúdo que possui como

forma de construir juízos e assim desvendar quais ações seriam mais adaptadas a concretizar a finalidade inicialmente fixada;

3) o conteúdo fica integrado com aplicação social e jurídica. Não abordamos um determinado tema apenas para descobrir quais peças administrativas ou judiciais são pertinentes ao caso. No transcurso da problematização diversas questões sociais foram tocadas como maneira de ampliar o leque conceitual, de relacionar o conteúdo proposto com questões que aparentemente não fazem parte da realidade de muitas pessoas, a exemplo de uma resposta que justificou não saber de nenhuma ação possível porque sua família usa o Plano Privado de Saúde. Este toque social foi bem recebido pelos Acadêmicos que inclusive acabaram participando com diversos apontamentos de época atual, revelando o desejo de conhecer a realidade de pessoas carentes e trazendo colegas para tirar dúvida sobre o tema e a situação vivida;

4) por fim, ressaltamos a interessante intercomunicação entre estabelecer finalidades, problematizar, sintetizar e promover ações, conforme já adiantado no começo deste tópico. Tratamos de momentos interligados onde o caminhar de um leva ao outro, tal como na referida espiral do processo dialético. Como forma de facilitar a visão dessa intercomunicação, inicialmente vislumbrávamos o processo ao contrário, da finalidade alcançada para trás, mas com a prática o caminhar da finalidade proposta para a ação final também acabou ficando perceptível. A partir dessa tomada de consciência sobre a intercomunicação entre fins e as fases destinadas ao seu atingir de acordo com Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica (2007), não há mais como negar o trabalho didático articulado em momentos e não em fases. Essa consciência nos leva a um outro proceder em relação a uma conduta muito comum em sala de aula. Às vezes o Aluno se adianta à finalidade proposta e já aponta uma ação como solução, pulando vários momentos. Cabe ao Professor, ter habilidade e trabalhar a visão do Aluno nos demais momentos, ajudando na aquisição de consciência sobre os passos do raciocínio e não somente sobre a construção de uma hipótese. Em outras ocasiões, durante a Problematização ou a Catarse surgiram contribuições de Vivência pessoal, como de outrem e assim por diante, o que obrigou o Professor a retomar o pensamento a partir de seu início para poder construir novos passos. Por isso passamos a compreender que o estabelecimento do objetivo inicial acaba obrigando a

construção dos meios necessários para sua justificação, fazendo com que o pensamento passe por um criterioso processo de sua própria averiguação.

Continuando a análise qualitativa proposta, todavia, agora fazendo referência explícita as respostas concedidas pelos Acadêmicos. No que se refere ao reconhecimento dos objetivos traçados, no primeiro questionário foi realizada uma interrogação específica com o intuito de verificar a diferença para os Acadêmicos entre ter ou não consciência sobre os objetivos a serem alcançados durante uma aula. A questão formulada foi: "A formulação explícita de Objetivos a serem alcançados, facilita o clima ou uma predisposição mais favorável à aprendizagem? Justifique brevemente."

Como respostas concordantes à explicitação e conscientização dos objetivos, obtivemos catorze de dezesseis respostas, transcrevendo como exemplo as seguintes: **A 02.1** – "Sim, **facilita o clima ou uma predisposição mais favorável à aprendizagem**, pois o aluno pode se encontrar mais rapidamente no tema abordado, devido ao modo que é abordado, com **clareza**" (grifo nosso); **A 04.1** – "Acho que a formulação explícita de objetivos **é importante como uma referência** para analisarmos nossa compreensão acerca do assunto estudado, como **metas a serem alcançadas**" (grifo nosso); **A 05.1** – "Sim, compreende-se que há uma **finalidade do estudo**" (grifo nosso); **A 11.1** – "Sim, uma vez com os objetivos traçados o aluno busca na aula satisfazer esses objetivos, **presta mais atenção** e tenta utilizar o conteúdo aprendido na prática." (grifo nosso).

Pelas respostas concedidas, compreendemos que a explicitação de objetivos acaba dirigindo as reflexões ao redor do conteúdo escolhido para estudo, não deixando com que o pensamento se espalhe. Como disseram os Acadêmicos, isso torna claro o caminho que se quer trilhar, dando referências para se caminhar com mais segurança, concedendo uma finalidade ao estudo, o que acaba ocasionando uma predisposição mais favorável à aprendizagem, já que o Acadêmico se prende às discussões, participando de sua própria formação.

Num outro grupo, obtivemos as respostas cujas explicitações revelam uma preferência pela direção de raciocínio. Se o Acadêmico se prende e participa mais ativamente, ele também está direcionando de maneira mais concreta seu próprio raciocínio, já que para participar, tem de perceber, analisar, separar, comparar, generalizar, etc., escolher a linguagem adequada e se finalmente se pronunciar. Nesse sentido foram escritas as seguintes respostas: **A 06.1** – "Traçar objetivos

facilita na hora de **direcionar o raciocínio**. Quando o professor “despeja” um monte de conteúdos aleatórios, o aluno tende a se confundir e perder o interesse pelo assunto. **Com um foco determinado, o estudo se torna interessante e produtivo.**” (grifo nosso); **A 07.1** – “Sim. O fato do conteúdo possuir objetivos **facilita a concretização da aprendizagem**, evitando com que a matéria fique vaga. O fato de saber em que lugar deve-se chegar com a explicação do conteúdo **direciona a aprendizagem**” (grifo nosso); **A 13.1** – “Sim, pois **possibilita ao aluno traçar uma linha de raciocínio, até mesmo organizar suas reflexões**, para que busque o objetivo da aula. Ajuda a direcionar o aluno.” (grifo nosso).

Como já antecipamos em nossa interpretação, há um benefício muito significativo em deixar evidente quais são os objetivos a serem alcançados por uma aula. O objetivo sinaliza uma determinada finalidade a ser alcançada. Sabendo disso de antemão, o Acadêmico sabe que o Professor irá direcionar esforços para tanto, ao mesmo tempo em que ele também o fará até o ponto que consiga sozinho. Há uma economia de energias pelo estabelecimento de maior atenção, organização e disciplina de aprendizagem, o que acaba influenciando positivamente no direcionamento da instrução.

Essas respostas permitem a inferência de que os Acadêmicos já estão, ou se tornarão conscientes de que a aquisição de conhecimento depende de um caminho a ser utilizado, que o pensamento precisa estar ordenado, precisa ser aferido, controlado, como maneira de se manter dentro das pressupostos estabelecidos, a exemplo do que explica Chauí:

no caso específico do conhecimento, é um caminho ordenado que o pensamento segue por meio de um conjunto de regras e procedimentos racionais (...) Sinteticamente, podemos falar que o método é, portanto, um instrumento racional para adquirir, demonstrar ou verificar conhecimentos (2003, p. 162).

Toda essa abordagem sobre o estabelecimento de finalidade a alcançar acaba nos lembrando a analogia realizada por Marx com os trabalhos da aranha, da abelha e do homem, sendo o deste último caracterizado pela racionalidade e planejamento. E se assim o é, a premissa é de o fazemos de acordo com etapas delimitadas e sucessivas.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir uma colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 1980, p. 202).

Como respostas indiferentes a explicitação dos objetivos, tivemos: **A 03.1** – "A explicitação dos objetivos, ao meu ver, é indiferente"; **A 08.1** – "Acho que traçar os objetivos devia ser papel do aluno. Uma vez que cada um tende a observar e aplicar aquilo que lhe convém a determinado fim. Creio que o fato de delimitar um objetivo geral auxilia no individual, mas julgo ser, portanto, dispensável."

Respeitamos as opiniões dos Acadêmicos, contudo, pelas observações literárias anteriores e pelas conversas com os demais logo após o final das aulas experimentais, não vislumbramos que a apresentação dos objetivos que revelam finalidades humanas, possa ser indiferente. Ao contrário, como a maioria asseverou, a contribuição para a fixação de atenção, motivação e aproveitamento do conteúdo foi muito significativa.

Sobre a visão do próprio Acadêmico traçar seus objetivos, após uma certa habitualidade não haveria problemas em ele mesmo estabelecer objetivos condizentes com sua realidade, mas inicialmente não cremos que seria possível com a eficiência desejada diante da falta de conhecimento e do rigor de raciocínio suficiente para tanto. Nesse ponto, utilizamo-nos mais uma vez de Chauí para uma advertência com relação a falta desse rigor:

o erro, o falso, o equívoco, a ilusão rondam o conhecimento, interferindo na percepção, na experiência, no pensamento. Para conceder segurança ao conhecimento, o pensamento cria regras e procedimentos que permitem ao sujeito cognoscente aferir e controlar todos os passos que realiza no conhecimento de algum objeto ou conjunto de objetos (2003, 163).

Se, manter o rigor metodológico já demonstra ser uma tarefa complexa para aqueles que possuem experiência na área, quanto mais para um Estudante que inicia os primeiros passos no conhecimento. Depois de adquirida uma certa habitualidade e habilidade seria sim possível o Acadêmico planejar sua atividade

(VYGOTSKY, 2007), antes disso compreendemos que seja uma tarefa difícil. Ademais, se admitíssemos esse proceder de plano, poderíamos cair na hipótese da Pedagogia Nova de iniciativa deslocada para o Aluno (SAVIANI, 2012), deixando o papel do Professor para segundo plano ao mesmo tempo em que trairíamos a Teoria Histórico Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica.

A válvula de contribuição aqui seria no sentido de respeitar o próprio caminhar evolutivo de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico Cultural. Inicialmente o Professor traçaria os objetivos já que o Acadêmico seria incapaz nesse ponto de fazê-lo sozinho devido ao seu nível atual de desenvolvimento. Com o passar do tempo, aprendizado e desenvolvimento, o Professor passaria a estimular a construção conjunta dos objetivos, auxiliando o Acadêmico naquilo que ele não conseguiria realizar sozinho. No terceiro estágio, com o aprendizado sedimentado, nada impediria o Aluno de construir seus próprios objetivos.

Como resposta inesperada, obtivemos: **A 16.1** – "facilita o caminho, porém parece-me forçar o seu entendimento de uma certa maneira, limita um pouco o raciocínio pois te prende aquele objetivo apresentado anteriormente?"

Nesse caso, reconhecemos que o Acadêmico vislumbrou uma hipótese significativa. O estabelecimento de objetivos a serem alcançados realmente facilita o caminho a ser trilhado, mas também limita o raciocínio a esse objetivo traçado, até política e ideologicamente (ALTHUSSER, 1974; SAVIANI, 2012). Acreditamos que para sair desse embaraço, necessitamos ter um bom manejo horizontal e vertical do conteúdo, permitindo uma boa formulação de objetivos mais ou menos amplos, mais ou menos aprofundados, modificando-os cada vez que o primeiro for atingido. Isso só ocorreria com o tempo e com o hábito. Dessa maneira, o raciocínio não ficaria limitado, mas sim, sofreria um aprimoramento inclusive nas formas necessárias para se atingir os objetivos seguintes. Ao mesmo tempo colaboraríamos na construção de uma sociedade que permite aos seus indivíduos se desenvolver de forma livre e universal (SAVIANI, 2011).

De acordo com nosso modo de interpretar, Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica voltada para o ensino jurídico, ao explicitar a forma, especificar a Unidade, os Tópicos e os Objetivos, acaba albergando com possíveis contribuições uma predisposição mais favorável a aprendizagem, fixando metas, direcionando raciocínios, colaborando para a organização, reflexões e, desta forma, contribuindo

no sentido de permitir um maior rigor metodológico por parte dos Acadêmicos, motivando-os e direcionando-os para uma interação mais eficiente com o conteúdo.

## 2.3 VIVÊNCIA DO CONTEÚDO PELOS ACADÊMICOS

Nesta seção trabalharemos a manifestação pessoal dos Acadêmicos, revelando um conhecimento já enraizado e oriundo da própria vivência pessoal no meio social do qual participam; e, após essa manifestação inicial e um trabalho do Professor, propiciar a explicitação sobre uma curiosidade em querer saber mais sobre o tema tratado e assim incentivar os Educandos a tomar um papel ativo na edificação de suas próprias aprendizagens.

### 2.3.1 O que os acadêmicos já sabem

Esta etapa se destina a fazer com que os Acadêmicos revelem o conhecimento que possuem sobre o assunto tratado, permitindo ao Professor apreender a vivência individual e social dos Estudantes.

De consciência adquirida sobre a importância de sua própria manifestação, aos Acadêmicos são solicitados os posicionamentos e conhecimentos já arraigados e relacionados sobre toda a Unidade de Conteúdo ou apenas sobre cada Tópico em abordagem. Tal fato pode ser mais facilmente conseguido por intermédio de perguntas diretas. Contudo, nada impede que seja conseguido por meio de outras estratégias.

Nesse ponto três observações são convenientes. A primeira, diz respeito a mudança nas ações docentes. A advertência é de Gasparin, ao dizer quando da elaboração e execução do projeto de trabalho:

1. Para elaborar o projeto, é necessário que o professor se conscientize, primeiro, sobre a necessidade de **mudar a forma de estudar e de trabalhar**.
2. Esta mudança implica **alterar a maneira**

**de pensar** por meio de uma nova **forma de estudar, de planejar e de executar** seu trabalho (2007, p. 166, grifo nosso).

Preparar as aulas pela Didática Histórico-Crítica para o Ensino Jurídico implica numa mudança severa de mentalidade, já que o contato inicial com os primeiros preparos se mostrará muito complexo, aparecendo empecilhos de várias ordens, a exemplo de: "a) dificuldade em entender a teoria e seus fundamentos histórico-materialistas, e b) como passar dessa teoria a um projeto de ensino-aprendizagem específico de um determinado conteúdo escolar" (GASPARIN, 2007, p. 154). De nossa experiência, podemos relatar que realmente é um proceder muito diferente do habitual, tomando muito mais tempo, precisando de muito mais meticulosidade e requerendo um compromisso muito maior do Professor até que consiga atingir um hábito no preparo e no próprio ministrar das aulas.

Ainda é interessante observar um fenômeno ocorrido. Muitos Professores, com carga horária excessiva, reclamam de sair de uma sala e ter de repetir todo conteúdo de novo em outra sala. Com a prática aqui defendida esse proceder se altera um pouco. Muitos procedimentos não são repetidos justamente pela diversidade de manifestações dos Acadêmicos, às vezes, oriundos de diversas regiões do Brasil. Desse modo, por mais que o Professor tente fazer uma previsibilidade, sempre ele terá a grata surpresa de uma manifestação completamente imprevista em suas aulas. Este fenômeno concorda com a previsão teórica de Saviani ao dizer que o Professor possui uma síntese precária no começo de seu trabalho, pois o prognóstico de seu trabalho não pode ser feita com exatidão devido os níveis de compreensão dos Acadêmicos que ele não pode conhecer antecipadamente no ponto de partida (SAVIANI, 2012).

A segunda, o lembrete de que essa manifestação inicial do Acadêmico não pode ser confundida como simples motivação para a participação em sala. A manifestação consiste sim "[...] numa contextualização, num pano de fundo sobre o qual e em função do qual se trabalha um conteúdo" (GASPARIN, 2007, p.30). Portanto, mais do que motivação, é um instrumento de trabalho em sala de aula, responsável por criar, paulatinamente na mente do Acadêmico, a consciência de que a sua própria prática pode transformar a realidade que o cerca.

A terceira é a de que a manifestação acadêmica a ser conseguida deve levar em conta o estágio atual de desenvolvimento do Acadêmico, o que muitas vezes

sinaliza para a obtenção de um pensamento causal, pautado no senso comum, identificando aquilo que é mais simples, mais próximo, mais fácil, representando uma observação direta da realidade (CARVALHO, 2008), algo do cotidiano, da regularidade da vida, um fenômeno aparente, uma evidência primeira que formatará a consciência do indivíduo, assumido com naturalidade (KOSIK, 1976). Isso significa que estratégias devem ser montadas pelo Professor, já que este não conseguirá uma manifestação inicial reta, científica, do Acadêmico sobre aquilo que se quer abordar, mas sim um conhecimento indireto que precisará ser trabalhado nas demais fases como forma de ascender até o novo patamar científico.

De posse de estratégias, o Professor passa então a estimular os Acadêmicos a manifestar sua vivência, seu conhecimento e, em virtude da consciência da forma a ser seguida, começar a relacionar suas próprias experiências pessoais com o conteúdo trabalhado. É importante fazer com que o Acadêmico grave esse conhecimento atual e imediato, ou seja, um conhecimento ainda não obtido por meio de processos, de caminhos, meios e etapas intermediárias (LEFEBVRE, 1983), como meio de compará-lo com o novo conhecimento que irá surgir após o esgotamento de todas as etapas da Didática Histórico-Crítica para o Ensino Jurídico, efetivamente verificando a modificação e o acréscimo de conhecimento ocasionado. Com a formação do hábito, os Acadêmicos começarão a observar que "[...] este compreende simultaneamente fragmentos de conhecimento científico, dados objetivos, uma consciência parcial das causas do problema e conhecimentos empíricos úteis." (BOTERF, 1987, p. 65).

Nesse ponto a tarefa do Professor já teve início e está instaurada de forma a auxiliar na formação e associação das relações e na forma de construção de argumentos, oriundos do contato com o problema inicial. Nessa altura, a mente dos Acadêmicos já começa a procurar por algo relacionado às suas próprias experiências. Afinal, "A partir de provocações do meio ambiente de vida, são organizados dados, conceitos, símbolos para a resolução da 'situação-problema.'" (SILVEIRA, 2006, p. 123).

Isso se justifica porque o conhecimento parte do singular para ascender ao universal e não o contrário. Uma vez compreendido o universal, temos ferramentas para voltar ao singular de forma renovada, modificando o procedimento. Nas palavras de Politzer:

o conhecimento, com efeito, parte do sensível, que é estreitamente circunscrito e reflete uma situação específica; mas, pela prática, ele ascende ao universal, para voltar ao sensível com nova força. (...) Não conseguimos atingir o universal, se não partíssemos do específico; mas, por outro lado, a inteligência do universal permite que nos aprofundemos no específico (19--., p.96).

Na Didática, para Gasparin, o Professor deve levar os acadêmicos a “[...] perceber alguma relação entre o conteúdo e sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses” (GASPARIN, 2007, p. 15), o que já inicia o processo de ascensão ao universal. Essa relação realizada entre o conteúdo e a experiência própria manifestada na Prática Social Inicial é de extrema importância para a realização do trabalho de ensino e aprendizagem com a Didática Histórico-Crítica para o Direito, eis que as necessidades e interesses funcionarão como propulsores da aprendizagem, pois “A apropriação de conceitos e teorias é feita a partir dos interesses, da visão de mundo e da posição que os indivíduos ocupam no quadro social” (SAVIANI, 2005, p. 83). Tal, torna os Acadêmicos ativos de seu próprio desenvolvimento, permitindo-os intervir em suas realidades.

Em comentário sobre parecer do Conselho Federal da OAB, já em 1981, havia o reconhecimento que a via formalista tradicional de ensino jurídico:

[...] não incentiva a percepção e compreensão normativa da vida social no seu processo de mudança mas transmite um conhecimento abstrato e, por ser dogmático, desvincula-se de suas referências de realidade. por isso, não se pode desvincular o ensino do Direito, enquanto proposta juridicamente consolidada de compreensão e percepção da vida, da própria vida” (SOUZA JUNIOR, 1986, p. 94).

Esse fator implica no reconhecimento de que o conteúdo diretamente universalizado a ser ministrado em sala de aula não possui qualquer significado, não havendo qualquer espécie de interesse por si só (GASPARIN, 2007), qualquer preocupação em relacioná-lo com a realidade própria, o que leva o estudo para a memorização e repetição excessivas (MARTÍNEZ, 2002), implicando num positivismo extremo, em falta de consciência social, falta de construção de relações entre os conteúdos, entre formas e entre forma e conteúdo, desatrelamento das desejadas transformações sociais e insatisfações de várias ordens.

Ao contrário, na Didática de Gasparin (2007) voltada para o Ensino Jurídico, os Acadêmicos contam com um intenso trabalho de mediação do Professor. Logo no

início dos trabalhos são auxiliados na construção das primeiras relações, são levados a comparar suas respectivas experiências com o conteúdo a ser ministrado, atribuindo e ordenando os significados sociais. Esse fato só pode ser realizado após a construção de generalizações que sejam capazes de associar o conteúdo da matéria à experiência real e vice-versa, o que já começou a ser realizado na abordagem do problema proposto em sala. Como não há um certo costume na realização deste trabalho, no começo dos estudos o Professor deve conceder preferência a relações mais fáceis de serem realizadas, mais próximas dos Acadêmicos e, com o passar do tempo, habitualidade e acúmulo de conhecimento destes, ir demandando por generalizações que requeiram mais passagens de inteligência, até chegar ao ponto que entenda suficiente para o desenvolvimento do trabalho de ensino e aprendizagem.

De maneira mais geral, Gasparin sintetiza essa mesma visão ao dizer que:

a tarefa inicial do professor no encaminhamento prático consiste em definir as estratégias de sua ação para a realização com os alunos da primeira fase do método. Ou seja, quais procedimentos o professor poderia utilizar para trabalhar com a prática social como leitura da realidade, em cada campo específico do conhecimento (2007, p. 22).

Essas estratégias de ação devem respeitar um determinado grau de desenvolvimento dos Acadêmicos na leitura da realidade posta. Como estão ainda muito envolvidos pela ideologia estatal não conseguem visualizar no início das abordagens a essência desejada de pronto. É necessário um trabalho paulatino, com estratégias variadas, fazendo os Acadêmicos subir degrau por degrau a escada do conhecimento e, assim, com tempo ir permitindo com que eles apropriem o conhecimento na medida em que atribuam o devido sentido. Em sequência é necessário outro trabalho como meio de traduzir esse sentido adquirido para o significado social e assim ir trabalhando a linguagem e a manifestação desejada.

Ao conseguir essa manifestação inicial dos Acadêmicos, pela Teoria Histórico Cultural, o Professor verifica qual a zona de desenvolvimento atual real, do Acadêmico (VYGOTSKY, 2007), ou seja, aquilo que o acadêmico consegue perceber por si só. Ao manifestarem em sua linguagem própria as perspectivas de determinado problema apresentado, permitem ao Professor contabilizar vários dados de suas realidades a exemplo dos signos já dominados, as funções já

maduras, o nível da linguagem utilizada, os conceitos já estruturados ou em fase de estruturação, do vocabulário empregado, as relações pertinentes ao tema tratado, dos signos lingüísticos utilizados, do significado social utilizado, do sentido contido na frase proferida, da maneira de pensamento contida na expressão da frase, dentre outros.

Essa Prática Social Inicial, especificamente a Vivência dos Acadêmicos, revela uma significativa importância não só para os mesmos, mas também para o Professor. Como este já possui o conhecimento científico a ser mediado, precisa agora obter o conhecimento prático social imediato dos Acadêmicos como maneira de poder trabalhar o conceito científico que será apresentado, entrelaçando-o com conceito empírico dos alunos e levando-os a um novo patamar. Há de ser reconhecido que os Acadêmicos vivem em sociedade e a ela retornarão para viver, e assim sendo, o sistema educacional deve proporcionar a melhor adaptação possível a esse meio.

No texto de Gasparin, o Professor, iniciando seu trabalho na Prática Social Inicial e tomando contato com as explicitações realizadas pelos Acadêmicos, “[...] toma conhecimento do ponto de onde deve iniciar sua ação e o que falta ao aluno para chegar ao nível superior, expresso pelos objetivos, os quais indicam a meta a ser atingida” (GASAPARIN, 2007, p.24). Favorecendo este proceder, o Professor pode assim garantir com mais eficácia o acesso eficaz ao conhecimento, contribuindo assim para a melhor adaptabilidade dos Acadêmicos no meio social por eles participado.

Como isso só poderá ser realizado com a manifestação própria do alunado, pensamos que se o Professor de Direito a ela não fizer referência, não estará realizando, em última instância, o Direito à Educação, já que este não pode ser considerado simples sinônimo de acesso a informações estanques e parciais. O Professor de Direito tem o dever de garantir o acesso eficaz ao conhecimento, segundo Martínez:

a necessidade de o professor envolver-se com a realidade pedagógica de seus alunos é nítida. Acompanhar seu desenvolvimento e sua história educacional. Aqui surge o ponto de rompimento da velha escola jurídica, das aulas magistrais ou expositivas, com um processo, senão novo, ao menos mais democrático e dialógico, no qual o professor não é um operador do Direito que, nas suas horas de folga, faz “bico” nas salas de aula. **Ele**

**tem o dever de garantir à maior parte dos alunos o acesso eficaz ao conhecimento proposto no conteúdo programático, alicerçado na realidade existencial do grupo.** (2002, p. 34, grifo nosso).

Por conseguinte, verbalizando ou escrevendo sua Prática Social Inicial, os Acadêmicos estarão fornecendo ao Professor os primeiros elementos necessários ao desenrolar da ação pedagógica, envolvendo o Professor com as suas respectivas realidades, ao mesmo tempo em que fornecem elementos suficientes para se poder realizar a relação entre os conceitos cotidianos e os científicos:

o papel do professor, como mediador, é definir a relação e estabelecer a ligação entre os conceitos científicos e cotidianos. Ora, a mediação somente acontece à medida que ele conhece tanto os conceitos científicos quanto os cotidianos. Desta forma, sua primeira ação consiste em apropriar-se adequadamente dos conceitos científicos. **Deve, outrossim, tomar conhecimento dos conceitos cotidianos dos alunos** (GASPARIN, 2007, p. 120, grifo nosso).

Ao realizarem essa externalização da própria vivência, os Acadêmicos nada mais estão fazendo do que manifestando suas próprias práticas cotidianas, argumentando, comunicando, participando opiniões, expondo crenças e valores (BRETON, 2006), suas respectivas percepções da vida real, o sentido por eles obtido de determinado assunto, uma totalidade por eles conhecida, o que traduz o atual nível de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007), aquilo que eles conseguem fazer por si sós. Assim sendo, no íterim desse trabalho, as duas partes estão oportunizando um aproximar constante, o estabelecimento de um diálogo favorecedor do aprendizado na realidade de ambos, um envolvimento dos sujeitos com suas realidades distintas.

Além disso, os Acadêmicos acabam se acostumando a fazer uma leitura da sua realidade próxima, refinando a percepção e pensamento crítico, os quais passarão num futuro próximo, a realizar uma leitura de seu tempo e assim poder compará-la com as diversas leituras já realizadas, bem como com as clássicas já realizadas, buscando soluções mais condizentes com a realidade social. Segundo Trennephol, “É de extrema importância a compreensão de seu tempo e dos problemas que neles se apresentam, a fim de buscar as soluções mais apropriadas para que haja a transformação destes” (2006, p. 265).

De posse dessas informações, o professor começa então a seguir a estratégia de sua ação pedagógica, mediando o paulatino entrelaçar dos conceitos científicos com os empíricos, direcionando os acadêmicos para a zona de desenvolvimento imediato (VYGOTSKY, 2007).

### **2.3.2 O quê os acadêmicos gostariam de saber mais**

Esta seção toca na segunda manifestação dos Acadêmicos durante a Prática Social Inicial, a revelação da curiosidade em saber mais sobre um tema, manifestando o interesse em conhecer melhor o tema tratado.

Passada a fase de manifestação inicial dos Acadêmicos onde entrelaçaram a própria realidade ao tema proposto, logo em sequência, com o auxílio do Professor estes são estimulados a conhecer mais sobre o problema proposto, o que se concretiza na ampliação do conhecimento existente, pois já sabem de antemão a sequência que será seguida e que a abordagem não foi finalizada.

Essa estimulação a conhecer mais pode ser realizada via indagações, via novas relações com fatos não aventados pelos acadêmicos, fazendo-os direcionarem suas respectivas atenções para a solução do problema inicialmente proposto, etc. Independentemente do proceder escolhido, o quê se deseja é que o Acadêmico seja "[...] estimulado a contrapor seu conhecimento empírico parcial com problemas diversificados que se apresentam na riqueza da vida real" (LURIA, 2006, p. 27).

Desde o começo da aula, o Professor explica aos Acadêmicos que um dos objetivos a serem atingidos é justamente a concretização de uma prática, uma prática que tanto seduz a atenção deles<sup>16</sup>. Ávidos por explorarem a solução prática do problema proposto, eles acabam querendo saber mais sobre o tema e tudo aquilo que se faz necessário para sua boa solução prática, real, tangível. Até mesmo questioná-la quando tratada, pois já começaram a perceber que "Penetrar no real, portanto, é atingir pelo pensamento um conjunto cada vez mais amplo de relações,

---

<sup>16</sup> De nossa experiência enquanto docente notamos vivamente a vontade do Acadêmico de primeiro e segundo ano do Curso de Direito em encontrar soluções para os casos apresentados.

de detalhes, de elementos, de particularidades, captadas numa totalidade" (LEFEBVRE, 1983, p. 112).

Nesse caminhar, ao mesmo tempo pode comumente aparecer uma outra forma de manifestação e ser trabalhada no sentido de se desejar conhecer mais. Ao irem examinando tudo aquilo que o sistema já oportunizou como soluções possíveis ao caso em estudo, muitas vezes pelo simples trabalho com soluções já praticadas no sistema, os Acadêmicos resolvem se manifestar formulando hipóteses para novas soluções. Essas soluções preliminares podem ser trabalhadas pelo Professor como maneira de testar hipóteses de solução reais, comparando-as com aquelas que efetivamente já foram criadas pelo sistema e que podem ser exploradas. Os Acadêmicos passam a ficar mais atentos e discutir se a maneira de pensar está ou não adaptada ao pensamento jurídico atual.

Enfim, o Professor ao arranjar esses fatores e conquistar a participação condizente dos Acadêmicos, consegue "[...] criar um clima de predisposição favorável à aprendizagem" (GASPARIN, 2007, p.15), despertando interesse e atenção dos acadêmicos para o bom desenvolvimento da aula.

### **2.3.3 Procedimento prático**

Esta seção revela os procedimentos adotados durante o experimento realizado e destinado a colher as manifestações pessoais dos Acadêmicos.

Conseguir uma manifestação espontânea inicial dos Acadêmicos de Direito foi a parte mais trabalhosa do estudo para se verificar as contribuições de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. Este fato já era de consciência do próprio elaborador desta, pois advertiu que: "[...] como normalmente os alunos não tem o hábito de trabalhar com esse método, a Prática Social Inicial pode permanecer em um nível bastante superficial" (GASPARIN, 2007, p. 44). A tarefa não foi fácil.

Depois de muitas tentativas, chegamos a uma maneira mais viável de conseguirmos a manifestação desejada. O pressuposto foi o fato do Curso de Direito ainda possuir uma forte conotação com a atividade Jurisdicional. A construção de peças processuais, o comentário sobre a atividade prática de Advogados, Juízes e Promotores ainda chama muito atenção dos Acadêmicos. Verificando esta realidade

que interessa aos Acadêmicos, elaboramos problemas que implicassem em solução com atividade Jurisdicional, mas que por intermédio dele pudessem ser trabalhadas dimensões outras que não somente a processual. Ao mesmo tempo em que conseguimos as manifestações espontâneas desejadas, mantivemos uma abordagem ampla que culminaria na confecção, discussão, análise, etc., de soluções práticas. "Assim entendida, a educação é vista como mediação no interior da prática social global. A prática é o ponto de partida e o ponto de chegada" (SAVIANI, 2005, p. 142). Por isso ocorre a advertência de que: "Todo processo de elaboração do projeto se desenvolve através do método prática-teoria-prática, prevendo tudo o que vai ser desenvolvido em cada um dos cinco passos da pedagogia histórico-crítica" (GASPARIN, 2007, p. 166). Partindo de uma prática visualizada pelos Acadêmicos, pudemos então trabalhar as teorias envolvidas, retornando a uma nova prática, enriquecida pelo conhecimento adquirido e pela finalidade humana social perseguida.

Problema posto, lido e explicado em sala de aula, manifestação dos Acadêmicos surgida. A partir daí o diálogo ficou instaurado entre Professor e Acadêmicos, permitindo o desenvolvimento das demais etapas da aula. Não descartamos, todavia, a possibilidade de novas pesquisas e discussões específicas sobre como obter mais fácil e eficazmente uma participação ativa dos Acadêmicos em sala.

#### **2.3.4 Contribuições**

Nesta unidade discutimos as possíveis contribuições resultantes do procedimento adotado durante o experimento e destinado a colher as manifestações iniciais dos Acadêmicos, bem como a revelação do interesse em querer saber mais sobre o tema tratado.

#### 2.3.4.1 O problema para manifestação inicial

Revelamos nesta subdivisão o procedimento por nós adotado como mecanismo destinado a obter a manifestação inicial dos Acadêmicos do Curso de Direito.

Para as aulas experimentais aqui relatadas foi elaborado um problema oriundo da área de saúde, embasado em uma transcrição de análise de caso concreto pelo Supremo Tribunal Federal (BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Suspensão de Segurança n.3205/AM), refletindo, pela aplicação da lógica dialética, "[...] textos da realidade mesma e não apenas escritos por autores que estudaram o assunto e agora vêm à escola de uma forma distante da realidade" (WACHOWICZ, 1989, p. 96-97), assim desenhado: "Joana de Maria, mãe da criança Márcia de Maria, ganha R\$1.500,00 mês, sem condições suficientes para arcar com o altíssimo custo do procedimento contínuo para preservação de saúde da sua filha, o(a) procura para relatar o seguinte caso: A referida criança, de apenas alguns meses de vida, começou a aparentar alguns problemas, quando então Joana a levou para consultas com pediatras. Depois de muitos exames e vários medicamentos sendo utilizados, a criança foi diagnosticada como sofrendo de uma doença específica que impede a normal produção de um hormônio de crescimento por seu corpo. O problema é que a falta constante desse hormônio pode ocasionar lesões cerebrais irreversíveis. Os médicos do hospital universitário que a atenderam, inicialmente utilizaram os medicamentos públicos ofertados pelo sistema SUS, na relação pertinente. Depois passaram a fazer uso de medicamento excepcional, também fornecido pelo SUS, contudo, sem obter o sucesso devido para a saúde da criança. Porém, na localidade, existem Médicos particulares, de altíssimo nível acadêmico, e que também realizam serviço de atendimento gratuito em um dia específico da semana. Informada pelos Médicos municipais, Joana procurou esses médicos particulares voluntários, os quais, numa junta médica, finalmente diagnosticaram precisamente a doença. O detalhe é que o único medicamento que casou o efeito desejado na criança foi um medicamento importado, recém lançado no mercado, totalmente desconhecido dos médicos públicos, e de um custo exorbitante para Joana, mais ou menos R\$2.000,00 reais por mês. Encontrado o problema, Joana, munida do atestado da junta médica particular procura a secretaria de saúde para

obter as doses necessárias para sua filha, a qual deverá continuar com esse tratamento por, no mínimo, mais dois anos. A recusa da secretaria foi imediata, ainda com o sarcasmo proferido de que pobre agora acha que tem direito a remédio de rico, além do que comparece com atestado de médico particular de gente fina. Que ali só liberam remédio da lista do Ministério, não existindo outro e, que portanto, deveria ser trocado o medicamento. Com novo auxílio da junta médica, é esclarecido a Joana que não existe outro medicamento, este é o único capaz de preservar a saúde de sua filha; além disso, a ela é indicada a procura de um Advogado/Defensor Público para lhe orientar sobre a possibilidade de obter esse medicamento via Estado. Você, profissional de altíssimo respeito na comunidade e que também presta serviço social, a atende. Diante dos fatos, aborde todas as soluções possíveis para o presente caso."

De nossa experiência prática preferimos o mecanismo de elaboração, apresentação e explicação de problemas (BOTERF, 1987), pautados na realidade concreta para que os Acadêmicos dela tenham contato, já que "A partir de provocações do meio ambiente de vida, são organizados dados, conceitos, símbolos para a resolução da 'situação-problema'" (SILVEIRA, 2006, p. 123). E se assim hipoteticamente o fosse, teríamos conseguido um mecanismo de extrema valia para se conseguir uma manifestação espontânea, pois os Acadêmicos estariam provocados a agir para se manifestar, discutir, argumentar, procurar soluções possíveis; etc., contrapondo seu conhecimento empírico com problemas diversificados que se apresentam na riqueza da vida real (LURIA, 2006). Hipótese posteriormente comprovada.

Aula dada, ao final, comparamos os raciocínios tecidos com a escrita do acórdão, demonstrando aos Acadêmicos que a linha de pensamento adotada por eles durante o encontro sinalizou ou não concordância prática real com os casos análogos abordados na mídia, e nos Tribunais (TJPR, STJ e STF), explorando as devidas razões de concordância ou discordância, o que nos parece essencial, pois acaba gerando segurança ao Acadêmico, estimulando-o a seguir.

#### 2.3.4.2 A manifestação espontânea da vivência e o querer saber mais

Passamos agora a interpretação do experimento realizado quanto à manifestação e o desejo de querer saber mais dos Acadêmicos, em cinco etapas conforme assumido no começo deste trabalho.

**Primeira etapa da Interpretação.** A Análise formal dos termos e noções recorrentes quanto a manifestação espontânea da vivência e o querer saber mais nos revela o padrão sobre:

- 1) diálogo;
- 2) debate;
- 3) interação;
- 4) maior interesse/participação;
- 5) aproximação do problema;
- 6) motivação.

**Segunda etapa da Interpretação. A visão do Acadêmico.** A Interpretação do Professor/Pesquisador de acordo com o ponto de vista dos Acadêmicos. Os Acadêmicos em suas manifestações permitiram ao Professor reconhecer que a Didática empregada no experimento contribui para:

- 1) o estímulo;
- 2) aproximação professor/aluno;
- 3) reconhecimento sobre o atual nível de conhecimento;
- 4) comparação com outras informações;
- 5) correlação com problema em família;
- 6) correlação com o cotidiano;
- 7) correlação com problemas de pessoas amigas.

**Terceira etapa da Interpretação.** A argumentação dos Acadêmicos não sofreu alterações, continuando de acordo com as observações já realizadas nas seções anteriores.

**Quarta etapa da Interpretação. A visão do Professor/Pesquisador.** O ponto de vista do Professor/Pesquisador permite reconhecer que:

- 1) a participação inicial foi ampliada, mas não ainda não considerada suficiente para o nível universitário;

2) destinação de amparo para os Acadêmicos melhor compreenderem o assunto;

3) Ainda ocorrência de divagações de parte dos Acadêmicos quando das manifestações pessoais de outros Alunos, o que transparece certa imaturidade e falta de consideração para com os demais colegas e também para com o Professor.

**Quinta etapa. A análise crítica.** A Interpretação crítica quanto à fase da manifestação espontânea e o querer saber mais nos levou as seguintes reflexões que passamos a explorar. Os Acadêmicos acabam se manifestando inicialmente ou revelando algo da vivência própria, contudo, de forma muito superficial sobre o tema de estudo. Para a pergunta do segundo questionário: "Terminada a Prática Social Final, pode-se dizer que em você antes, na Prática Social Inicial, havia uma visão caótica do todo, misturando os conceitos envolvidos? E que, agora, ao final, houve uma reorganização dos componentes de um todo, permitindo reconhecer que uma dada realidade é composta de múltiplos fatores? Justifique brevemente."

Obtivemos, como exemplo do que se quer explorar, as seguintes respostas revelando um padrão de conhecimento inicialmente superficial: **A 03.2** – "Na prática social inicial, **até havia um pouco de conhecimento acerca do assunto**, mas após a aula experimental foi possível conhecer os vários conceitos e com isso se dá em meu cotidiano." (grifo nosso); **A 08.2** – "Sim, **a visão inicial era o básico do todo, o superficial**. Ao fim, a visão se tornou muito diferenciada. Saber a origem de cada instrumento e ver a sua aplicação é aprofundar o geral não através de noções comuns, mas através de argumentos reais." (grifo nosso); **A 15.2** – "Sim. Os conceitos, leis específicas e organização da saúde pública eram **nitidamente desconhecidos**." (grifo nosso).

Esse fator que revela um nível de conhecimento abaixo do desejado para o padrão universitário acaba complicando ainda mais o trabalho do Professor, pois reconhecendo esse como o nível atual de desenvolvimento do Acadêmico, as mediações iniciais deverão ser ainda mais básicas, demandando mais tempo de trabalho do Professor como forma de alçar esse conhecimento inicial a um outro nível mais próximo do desejado. A carga horária de trabalho, entretanto, continua sendo limitada, o que implica diretamente na qualidade do ensino (SAVIANI, 2012).

Se estudarmos os questionários em seu final, quando da Catarse e da Prática Social Final, onde se solicitou uma comparação entre o conhecimento inicial e final, podemos reconhecer mais do que mudança no conhecimento, na verdade, várias

manifestações que poderiam ter sido feitas quando da Prática Inicial, mas que foram guardadas na mente dos Acadêmicos. Logo, temos dois problemas nesse ponto. Conforme apreciado, a superficialidade do conhecimento ocupando o maior espaço e, em um segundo plano, Acadêmicos que mesmo possuindo algum conhecimento sobre o tema não se manifestam num primeiro momento.

O indicativo é que Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica direcionada para o Ensino Jurídico precisa se tornar um hábito, rompendo com o padrão de comportamento dos esquemas tradicionais, onde o Acadêmico senta e escuta os conhecimentos que o Professor tem a passar naquela aula. Ao contrário, o trabalho é fazer com o Educando se acostume às manifestações dirigidas em sala. Como forma de se ilustrar o que se diz, no caso do segundo dia de aula já percebemos uma modificação no comportamento do Aluno, ficando este mais solto, mais desinibido e, por consequência, um pouco mais participativo. Ao se manifestar e trazer para dentro da sala de aula, experiências verídicas relacionadas ao contexto familiar ou de colegas próximos, os demais colegas passaram a não divagar mais, entrando no ritmo desejável de diálogo e debate. Para nós, este fato sinaliza que quanto maior for a prática da Didática Histórico-Crítica para o Ensino Jurídico, mais razoável será a participação adequada do Acadêmico.

As manifestações acadêmicas iniciais quando trazem algo impactante, a exemplo de relatos sobre acontecimentos verídicos, participam de excelente adesão dos colegas. O exemplo mais forte pode ser dado quando um grupo de Acadêmicas foi buscar uma colega que não participava do experimento para que esta relatasse o caso que estava acabando de acontecer com uma outra conhecida. Este momento contou com uma atenção extraordinária dos Acadêmicos, seja pelo relato ou pela curiosidade sobre a postura a ser tomada pelo Professor.

Caso as manifestações sejam superficiais, sem impacto ou abaixo de um nível esperado, os colegas tendem a dispersar, a exemplos de relatos de "casos que se ouviu falar", "situações muito antigas". Em vista disso, de acordo com nossa observação, o Professor sempre precisa estar preparado para intervir e não permitir que a dispersão se generalize, perdendo ainda mais tempo de trabalho.

O ritmo das participações foi o mesmo já relatado. Somente no segundo dia de encontro que os Acadêmicos começaram a se soltar e participar mais. Tudo indica que eles primeiro buscaram adquirir primeiro uma margem de segurança para posteriormente revelar suas manifestações. O que visto, ao contrário, implica numa

insegurança no primeiro momento, seja por medo dos colegas, falta de contato com o conteúdo, falta de costume com o experimento, com o trato do Professor, acostumado com o tradicionalismo passivo, ou qualquer outro motivo suficiente para não se manifestar. A partir do momento que essa barreira foi vislumbrada como possível de ser superada, a manifestação começou a ocorrer. Ainda traremos uma discussão a respeito desse assunto de segurança na manifestação, mas como as respostas apareceram prioritariamente na fase da Instrumentalização, lá deixaremos para fazer a abordagem.

Dando sequência a interpretação qualitativa, trazemos a literalidade de respostas dos Acadêmicos. No primeiro questionário desejamos saber se a manifestação pessoal sobre o tema implicava numa motivação, na geração de interesse, auxiliando no estudo ou na compreensão do conteúdo abordado. A pergunta foi elaborada da seguinte maneira: "A sua manifestação inicial na Prática Social Inicial, reveladora do atual nível de seu conhecimento sobre o tema, acabou motivando ou auxiliando no estudo e na compreensão do conteúdo abordado? Justifique brevemente."

Obtivemos de um total de dezenove, dezoito respostas favoráveis a manifestação. Uma apenas foi em branco. Como padrão dessas respostas, obtivemos os seguintes exemplos.

Respostas ilustrando o reconhecimento do atual nível de conhecimento, gerando motivação para aprender mais: **A 01.1** – "Sim. Pois, assim, **pude perceber o que eu já sabia**, mesmo que ínfimo, e como aplicar esse conhecimento na prática, e o que eu não sabia **pude me motivar a querer aprender com o resto da turma e o professor para completar meu conhecimento.**" (grifo nosso); **A 02.1** – "**Foi reveladora do meu atual nível de conhecimento sobre o tema, motivando-me no estudo e na compreensão do conteúdo abordado**, pois ficou esclarecido o ponto de início e fim, onde chegaríamos, facilitando ao aluno a compreensão do assunto abordado." (grifo nosso); **A 06.1** – "Acabou motivando o estudo sobre o tema, pois **percebi que ainda há muito a ser abordado e compreendido** no âmbito do Direito à Saúde." (grifo nosso); **A 13.1** – "Acabou me motivando, pois percebi que, pela relevância do assunto, **eu sabia muito pouco** a respeito. Isso **me motivou a querer saber mais sobre o assunto.**" (grifo nosso).

Como exemplos de respostas revelando a facilitação da assimilação das informações, gerando auto-indagações, atenção e melhor compreensão do assunto,

obtivemos: **A 05.1** – "Sim, com a manifestação do aluno acredito que este não parte da estaca zero, partilhando o seu conhecimento mesmo que pouco motiva e **facilita a fixação nas informações apresentadas pelo professor.**" (grifo nosso); **A 11.1** – "Sim, a partir do momento em que você se manifesta sobre determinado assunto, você acaba se **indagando sobre suas dúvidas** e isso **faz com preste mais atenção durante a aula.**" (grifo nosso); **A 07.1** – "Sim a manifestação na prática social inicial **ajudou a situar o conteúdo**, facilitando a compreensão e **motivando** a novas indagações." (grifo nosso); **A 12.1** – "Sim, me deu amparo para **melhor compreender o assunto.**" (grifo nosso).

De uma maneira geral, podemos verificar que o padrão de respostas seguiu o sentido de reconhecer como contribuições trazidas por Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica para o Ensino Jurídico: a motivação, a facilitação da atenção na aula, a localização do conteúdo, a criação de consciência sobre o atual nível do próprio conhecimento, o reconhecimento de que ainda havia muito conteúdo a ser abordado, o fomento de auto-indagações sobre as próprias dúvidas e a melhor compreensão do assunto.

Sobre a motivação, cabe uma ponderação. Como já observou Gasparin:

uma das formas de motivar os alunos é conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto. Como também ouvi-los sobre a prática social mediata, isto é, aquela prática que não depende diretamente do indivíduo, e sim das relações sociais como um todo (GASPARIN, 2007, p. 15).

Essa observação nos parece marcante, pois a partir das respostas concedidas nos questionários pensamos que a motivação surge pelo reconhecimento de que o assunto tratado comporta outros desdobramentos ainda não aventados pelos Acadêmicos; ou seja, só se quer saber mais quem reconheceu que sabia ao menos algo sobre o assunto, o que implica na auto-indagação sobre as demais dimensões possíveis a serem estudadas na Problematização. Por outro lado, a conscientização sobre o atual estado de conhecimento gera interesse, motiva e cria necessidade em se saber mais, aumentando a percepção sobre um conteúdo que até o momento não era tão vasto, coadunando-se com a observação de Vygotsky de que: "[...] todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos" (2007, p. 108).

A motivação, portanto, assume posição central como possível modificação da qualidade do mecanismo de ensino-aprendizagem, já que incentiva o Acadêmico a se debruçar sobre o saber, acompanhando as demais etapas que seguirão.

O reconhecimento de um determinado nível e as auto-indagações mencionadas são muito bem recebidas. Elas sugerem que os Acadêmicos passaram a relacionar o conhecimento explorado com algo que já lhes era particular, com algo de sua experiência. Esse fato, conforme será apreciado na Instrumentalização, sinaliza a modificação do pensamento e da linguagem, incrementando o desenvolvimento por via da aprendizagem.

Desta forma, apesar de diferenças na escrita das respostas, compreendemos que a principal contribuição possível de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica para o Ensino Jurídico no ponto de se obter a Manifestação Espontânea dos Acadêmicos reside no incremento da motivação, prevista pela teoria que informa a construção da Didática trabalhada. Como outras possíveis contribuições, podemos reconhecer o auto-reconhecimento do atual nível de conhecimento, fixação de atenção, auto-indagações e compreensão do conteúdo, o que sinaliza receptividade da metodologia tratada em sala de aula, bem como uma boa consonância para com a teoria que a informa.

Na tarefa do Professor em sala de aula, a passagem pelo Desafio de querer saber mais de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica não foi tão difícil de ser conseguida quanto a manifestação inicial espontânea. Após uma ou outra manifestação inicial e um diálogo com o Professor, o Acadêmico já reconhece que há mais assunto por detrás daquilo que ele acabou de manifestar. Reconhecendo esse possível acréscimo no conhecimento, naturalmente surgem novas indagações ou qualquer outra forma de manifestação estudantil.

Depois da complicada tarefa de encontrar um mecanismo adequado para se conseguir a manifestação inicial espontânea dos Acadêmicos, a facilidade em conseguir esse desejo por saber mais, nos deixou animados com o seguimento dos passos de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, pois eles mesmos demonstraram curiosidade, dúvidas e problemas cotidianos, se manifestando sobre algo já conhecido:

a explicitação do que os alunos já sabem a respeito do tema é de muita importância. Todavia, deve ser assegurada a eles a

oportunidade para que mostrem sua curiosidade, suas indagações, suas dúvidas, os desafios da vida cotidiana a respeito do assunto (GASPARIN, 2007, p. 26).

Apesar de não termos realizado indagações específicas, nas próprias respostas acima transcritas podemos perceber que essa motivação em querer saber mais surge naturalmente. A resposta do Acadêmico A 13.1 do primeiro questionário nos chamou atenção pela combinação em relação a própria redação do livro de Gasparin (2007), sem que nunca tivesse tido contato com o livro ou com a essência da obra. Este aluno expressamente se pronunciou no sentido de "[...] **querer saber mais sobre o assunto**" (grifo nosso).

No segundo questionário, algo idêntico aconteceu com a resposta do aluno A 09.2, o qual, para a pergunta: "Com essa metodologia, pode-se acreditar que os alunos se interessam mais pelo conteúdo sistematizado, mais participantes da construção de seu próprio conhecimento? De que forma esse interesse/participação seriam manifestados?"

Respondeu que: A 09.2 - "O interesse é manifestado pelo conhecimento e pela **vontade de saber mais e conhecer mais** (grifo nosso)."

Para nós, as respostas que contém em si a revelação de querer saber mais apenas explicitam uma literalidade na escrita, presente de outra forma nas demais respostas, i.e., a constatação do próprio nível de conhecimento atual, ocasionando o reconhecimento de que há mais conteúdo a ser abordado. Isso faz surgir a vontade de saber mais, de compreender melhor os códigos, signos, desenvolvidos historicamente pela sociedade, já que se apurou a existência de conhecimentos nunca antes aventados.

Como lembra Saviani: "A apropriação de conceitos e teorias é feita a partir dos interesses, da visão de mundo e da posição que os indivíduos ocupam no quadro social." (2005, p. 83). Se o interesse acabou de surgir diante do reconhecimento do atual nível de conhecimento e que esse mesmo Acadêmico poderá fazer muito mais com um acréscimo de conhecimento, esse interesse não pode ser descartado, visto ser a mola propulsora para o trabalho docente em sequência.

Na visão de Vygostsky, essa necessidade de saber mais como forma de se atender um interesse também não pode ser descartada, pois ela coloca o Acadêmico em ação para mudança nos estados de seu desenvolvimento, tornando-

o ativo em seu processo de mudança e podendo intervir no mundo do qual participa (VYGOTSKY, 2007). As respostas acadêmicas reforçam, assim, duas teorias educacionais a respeito do processo de mudança, a Teoria Histórico Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Acomodando as contribuições verificadas na linguagem praticada nos questionários junto à Teoria tratada, percebemos que a grande contribuição nesta fase reside no engajamento dos Acadêmicos "[...] na construção ativa de sua aprendizagem." (GASPARIN, 2007, p.31), algo essencial para o aprendizado, pois, se o Aluno possui uma necessidade ou um interesse e um objetivo para satisfazê-la, a motivação está criada para que ele possa saber mais sobre o tema, a questioná-lo, a refutá-lo que seja, fazendo com que sua atenção fique voltada para a aula, acompanhando os debates de sala com o Professor e os colegas.

## PARTE II

### 3 PROBLEMATIZAÇÃO

Neste capítulo, trabalharemos o segundo momento de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, a Problematização em suas diversas dimensões de conteúdo, elemento de transição entre o conhecimento cotidiano e o teórico-científico mediante o início do trabalho com o conteúdo sistematizado.

A Problematização levanta situações-problema oriundas da prática social, estimulando o raciocínio em múltiplos aspectos (GASPARIN, 2007), ampliando o leque investigativo como meio de encontrar dados, rever conceitos e desvendar símbolos destinados a solucionar os problemas postos em estudo.

Por seu intermédio, vamos reconstruindo paulatinamente e de maneira consciente a realidade empírica anteriormente exposta na Prática Social Inicial. Aos poucos, os Acadêmicos vão ficando engajados com o assunto que faz parte das suas próprias realidades, refletindo sobre essa situação e procurando ativamente estratégias que permitam atingir os objetivos previamente traçados, e não apenas somente seguindo uma posição conservadora que não permite a almejada tomada de consciência das transformações sociais (SOUTO, 1986).

Reforçando nossa escolha problematizadora, ao comentar Paulo Freire, Mizukami salienta que a verdadeira educação consiste em descortinar uma aparente realidade em busca da sua essência:

[...] na educação problematizadora, que ajudará a superação da relação opressor-oprimido. A educação problematizadora ou conscientizadora, ao contrário da educação bancária, objetiva o desenvolvimento da consciência crítica e a liberdade como meios de superar as contradições da educação bancária, e responde à essência de ser da consciência, que é a sua intencionalidade. [...] **A educação problematizadora implica um constante ato de desvelamento da realidade**, e é um esforço permanente, através do qual os homens vão percebendo **criticamente** como estão sendo no mundo (1986, p. 97-98, grifo nosso).

Como forma de concretizar esta fase, inicialmente o Professor se responsabiliza por levantar situações problema que estimularão a ampliação do

leque de raciocínio dos Acadêmicos (GASPARIN, 2007), fazendo com que estes passem a gradualmente ter um pensamento que "[...] apreende, compara, separa, analisa, reúne, ordena, sintetiza, conclui, reflete, decifra, interpreta, interroga" (CHAUI, 2003, p. 159). Durante o levantamento, o Professor ao ler as importantes necessidades sociais do momento histórico atual, direciona as questões relevantes de cunho social e outras particularidades pertinentes ao problema que está sendo tratado.

É conveniente lembrar que essa tarefa não é tão simples quanto possa parecer e devido ao seu embasamento filosófico, não se trata somente de formular pura e simplesmente indagações a esmo para que os Acadêmicos voltem suas atenções para encontrar as respostas pertinentes. Seguindo essa linha, para que ocorra o respeito científico, com indagações pertinentes e destinadas à transformação da realidade social a qual se pertence, devem ser respeitados os preceitos da filosofia materialista histórica, bem como o método pedagógico educacional que dela descende. Isso implica numa reeducação do trabalho do próprio Professor. Afinal, de acordo com os objetivos traçados e revelados, se pretende desenvolver um pensamento que aprimore uma prática, auxiliando na modificação de vida da sociedade; enfim, em transformar a realidade e não apenas pensar sobre ela. "Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar" (SAVIANI, 2012, p. 71).

Neste momento o Acadêmico começa a tomar consciência de que um determinado assunto está multiplamente relacionado com uma enorme gama de outros assuntos, com vários outros temas, com vários outros conhecimentos. Em outras palavras, o Acadêmico começa a enriquecer sua percepção, em se tornar consciente para desmontar uma "[...] totalidade constitutiva da realidade de um determinado momento histórico" (GASPARIN, 2007, p. 45-46), reconhecendo que esta é formada por múltiplas características ou qualidades interligadas, a exemplo do desenvolvimento de consciência sobre o conhecimento já produzido pelas gerações anteriores, buscando sua linguagem, seu significado, sua estrutura (LURIA, 1980), suas transformações, até que se atinja a capacidade de superar esse conhecimento para melhor aplicá-lo ao caso concreto atual.

Com o devido trabalho de mediação do Professor, começa-se a ascender do conceito empírico já arraigado na mente do Acadêmico, do imediato, à

generalização. Com o hábito que será formado pela prática constante da Didática Histórico-Crítica para o Direito, os Acadêmicos irão adquirir a consciência de direcionar sua atenção em busca de dominar conhecimentos necessários a fim de explorar possíveis soluções para uma determinada questão presente na vida social (SAVIANI 2012). No fundamento, estará atrelando teoria e prática, desenvolvendo seu espírito crítico, capacidade de análise e síntese, devidamente voltado para o aperfeiçoamento da praxis.

Vale a advertência de que as indagações realizadas pelo Professor devem ser inicialmente formuladas sobre as situações mais próximas da vida dos Acadêmicos, permitindo uma aproximação do conhecimento e preparando terreno para as indagações mais complexas e abstratas que despontarão de acordo com o ritmo do trabalho e grau de desenvolvimento dos Educandos. Até mesmo a escolha das palavras empregadas deve ser feita com o devido cuidado pelo Professor, pois, conforme lembra Luria em seus estudos sobre linguagem, a palavra irá transmitir o pensamento de uma pessoa a outra como condição de compreensão:

tudo isto mostra que, desde um ponto de vista psicológico a palavra não se esgota em uma 'referência objetual' fixa e unissignificativa; que o conceito de 'campo semântico', evocado por cada palavra, é completamente real. Portanto, tanto o processo de denominação quanto o processo de percepção da palavra na realidade deve ser examinado como um complexo processo de escolha necessário do 'significado imediato' da palavra, entre todo o 'campo semântico' por ela evocado (1987, p. 35).

Essa tarefa gradual acaba despertando o significado do conhecimento para o Acadêmico, já que permite a ele começar a reconhecer que a Teoria não está tão distante de sua própria prática cotidiana, faltando-lhe adquirir a compreensão do mecanismo de aplicação, das mediações necessárias. Como salienta Pedro Demo:

[...] outra característica da prática é seu traço concreto, ao contrário da teoria, que é generalizante. Assim, não se pratica toda a teoria, mas versões dela, o que quer também dizer que a prática tende a ser exclusivista, porque opcional. A teoria usa conceitos universalizantes, mesmo porque esta é uma marca própria de qualquer conceito em sentido lógico. É uma abstração e que, por isto mesmo, diz respeito a todos os casos concretos cobertos por ele, mas não é em particular nenhum deles (1984, p. 106).

Por isso é imperioso ao Professor descer ao nível de conceituação atual do Acadêmico, e, aos poucos, alçar esse mesmo Acadêmico a um novo nível, mais ampliado, mais geral, mais científico. Lembramos Vygotsky como forma de justificar essa proporcionalidade no trabalho do Professor:

porém, se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento humano para outro, [...]. Aquilo que é de grande interesse para um bebê deixa de interessar uma criança um pouco maior (2007, p. 108).

Como meio de realizar essa tarefa no meio acadêmico, pode ser lembrada a existência de um leque enorme de situações sociais disponíveis. Se o Direito possui influência econômica, filosófica, histórica, social, religiosa, política etc., será necessário ao Professor explorar parte ou mesmo todo esse leque de situações, desmembrando a riqueza de uma totalidade desconhecida até então pelos Acadêmicos, dentre as quais algumas chamam mais a atenção de determinado Acadêmico; enquanto outras, de outro, e assim por diante. Com o uso desse processo pedagógico as manifestações acadêmicas tendem a se tornar uma constante.

Ao mesmo tempo o Professor deve ter em consideração que as indagações formuladas serão responsáveis pela base da estrutura mental complexa que o Acadêmico deverá concretizar como maneira de encontrar uma resposta que satisfaça a situação para a qual foi apresentado. Caso o Professor apresente somente indagações com fundamento na tradição individual do Direito, os Acadêmicos irão se estruturar para atingir essa justa finalidade, ou seja, buscar instrumentos jurídicos apropriados a proteger o Direito sob o aspecto individual. Da mesma maneira, se as indagações forem realizadas com fundamento no aspecto social do Direito, devidamente entrelaçadas com outros ramos ou com outras áreas do conhecimento, os Acadêmicos a essa nova sistemática irão adaptar seu modo de pensar e proceder. Isso leva ao reconhecimento de que a depender das indagações e do raciocínio que será formado em busca de suas respostas, os Acadêmicos terão ou não o desejado conhecimento das contradições presentes no sistema. As indagações presentes na fase da Problematização estimulam diretamente, por conseguinte, a forma de raciocínio dos acadêmicos (GASPARIN, 2007). Vygotsky já havia descoberto a peculiaridade de se desenvolver capacidades de pensar em

campos diferentes no sistema de ensino e aprendizagem por intermédio de exercícios adequados:

o intelecto não é precisamente a reunião de determinado número de capacidades gerais, mas a soma de muitas capacidades diferentes. Desta forma, cada uma deve ser desenvolvida independentemente, mediante um exercício adequado. A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes. [...] Ao aprender qualquer operação particular, o aluno adquire a capacidade de construir certa estrutura [...] (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2006, p.108).

Alerta este que podemos perceber já vinha de Marx e Engels ao mencionarem o perigo de um desenvolvimento unilateral e mutilado:

se as circunstâncias em que este indivíduo evoluiu só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras, se estas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propício ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado (2004, p. 36).

Como ensina Gasparin: “[...] as grandes questões sociais precedem a seleção dos conteúdos” (2007, p. 37). Desta maneira, lembrando a questão de forma, o tom da Problematização deve estar alinhavado aos objetivos traçados e revelados quando da apresentação do tema da aula e, de preferência, plenamente adaptados às necessidades sociais imediatas e mediatas. Multidimensionado como maneira de facilitar uma análise minuciosa sobre o tema, bem como permitir uma síntese que albergue uma pluralidade de soluções possíveis para os casos tratados. É desse contexto que o Professor deverá tirar parte do seu material de trabalho, empregando-o inicialmente em um linguajar próximo da conjuntura do Acadêmico.

### 3.1 DIMENSÕES DE CONTEÚDO

Nesta unidade trataremos das múltiplas abordagens que um conteúdo pode exibir, expondo as diversas formas interdisciplinares de conhecer um mesmo tema, ou, sinteticamente chamadas de dimensões de conteúdo.

Estabelecidas as diversas questões sociais complexas pertinentes ao caso em estudo, o Professor parte para a análise destas questões via Dimensões de Conteúdo na Problematização. Estas sinalizam que um determinado tema possui múltiplos aspectos a explorar, revelando ao Estudante que um determinado conteúdo só é formado pela integralização de diversas qualidades diferentes e, sendo assim, a consciência dessas qualidades deve ser adquirida via sucessivas derivações, abstrações, questionamentos da realidade, das evidências, pondo em dúvidas determinadas afirmações, explicações, (GASPARIN, 2007) para que se possa efetivamente terminar por dominar o conteúdo total selecionado. Trata-se de um processo de análise.

De um todo disforme inicial, parte-se para o estudo das diversas dimensões interdisciplinares que este comporta, as quais, devidamente compreendidas, permitem voltar ao conhecimento do todo; contudo, dessa vez, muito mais enriquecido. Ao tratar sobre o método da economia política, Marx já sinalizava a importância de se compreender a fundo, nas determinações mais simples, o assunto abordado para que depois pudéssemos remontar mesma totalidade, todavia, de forma muito mais enriquecida.

Assim, se começássemos pela população teríamos uma visão caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto figurado passaríamos a abstrações cada vez mais delicadas até atingirmos as determinações mais simples. Partindo daqui, seria necessário caminhar em sentido contrário até se chegar finalmente de novo à população, que não seria, desta vez, a representação caótica de um todo, mas uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas. [...] O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade (MARX, 1983, p. 218).

As dimensões de conteúdo auxiliam desta maneira no desmonte de uma imensa massa que até agora significava algo informe para os Acadêmicos,

permitindo com que realmente se inicie uma reflexão sobre a realidade e não somente tenhamos uma contemplação dessa realidade, como diz Cury: “Todos refletem a realidade, mas nem todos refletem sobre ela” (CURY, 1992, p. 77). É nesta fase que eminentemente se transforma o que era estático em dinâmico, impelindo uma mudança no processo de construção do conhecimento:

é fundamental explicitar para os educandos que a tarefa de transformar o conteúdo formal, estático, em questões dinâmicas, muda completamente o processo de construção do conhecimento. Não consiste mais em estudar apenas para reproduzir algo, mas, sim, em encaminhar soluções, ainda que teóricas, para os desafios que são colocados pela realidade. Este é o momento em que se inicia a tomada de consciência crítica (GASPARIN, 2007, p. 45).

O conhecimento jurídico que sempre foi tratado de maneira estática, agora nas Dimensões de Conteúdo passa a se tornar dinâmico e multiplamente relacionado. Ao estabelecermos essas relações entre as passagens das dimensões de conteúdo, Professor e Acadêmicos estarão realizando uma série de mediações, uma das partes mais significativas do processo de ensino e aprendizagem. Por isso para Saviani a Problematização é justamente uma das fases onde a mediação está evidenciada (2012).

Leontiev, ao tratar do estabelecimento do pensamento e da linguagem, faz uma auto-indagação já com a devida resposta sobre a relevância das mediações: “Que torna possível este conhecimento? Ele é possível por via de mediações. É esta via que é a via do pensamento” (2004, p.90). Portanto, oriundo de nossa prática com o(s) experimento(s) de sala, a elaboração e o trabalho com as dimensões de conteúdo se mostra como um dos marcos mais relevantes do processo didático histórico crítico, o qual será sedimentado posteriormente com as etapas da Instrumentalização e da Catarse na Didática Histórico-Crítica para o Direito.

Fazendo um parênteses, Dentro das Dimensões de Conteúdo entendemos necessário existir um destaque quanto aos princípios jurídicos pertinentes à matéria em questão. Sendo um princípio jurídico construído ao longo de toda a história humana, nada mais coerente para se compreender o real significado desse princípio do que o estudo histórico objetivo, material histórico, via Dimensão Histórica, com p.ex. via questões: como era a concepção desse princípio no início da formulação? Qual o modo de produção da época? Com a mudança do modo de produção, como

se deu a mudança de concepção do conteúdo do princípio? Qual a construção legislativa foi mais influenciada pelo princípio em estudo? A mudança legislativa foi influenciada pelo princípio em comento? etc. Se esse mesmo princípio possui uma teia de influência social, nada mais produtivo do que estudar sua Dimensão Social. Se houve interferência econômica, estuda-se a Dimensão Econômica. Se houve influência na transformação da jurisprudência, na adaptação da aplicação da lei pelo Tribunal em razão da influência do princípio, estuda-se a Dimensão Jurisprudencial. Se a lei foi redigida, alterada, estuda-se sua Dimensão Legal, etc.

Numa rara citação específica para o Direito, encontramos o reconhecimento sobre a necessidade de múltiplos olhares para um mesmo tema, ou melhor, de que o estudo jurídico não pode ficar adstrito a uma única visão determinista:

o ensino do Direito, em qualquer das disciplinas 'estudadas' ou 'ensinadas', portanto, não pode ficar adstrito a uma base epistemológica determinista, mas sim avançar, enquanto ciência interdisciplinar, com uma abordagem transversal que contemple os meandros da filosofia, da ética, da antropologia, da sociologia, da psicologia, da pedagogia, enfim, de outras áreas do conhecimento humano em que se possibilite e se vislumbre uma real necessidade/utilidade social dessa 'ciência', a ciência jurídica, e que permita uma perspectiva ao futuro profissional do Direito impulsionadora da emancipação das subjetividades humanas, um olhar comprometido com a realidade subjacente, uma desalienação de seu papel como instrumento de justiça, e não meramente de cooptação, prestígio ou *status* social (PAULA, 2006, p. 218, grifo do autor).

Ao se realizar tal procedimento via Dimensões de Conteúdo, naturalmente as desejadas contradições presentes entre as diversas dimensões e mesmo internamente a cada uma irão aparecer, permitindo a devida reflexão sobre as mesmas e a conclusão sobre as razões de determinada mudança no sistema. Isto é extremamente desejável, já que se concorda com Cury quando afirma que "[...] a questão central da educação é a contradição" (1992, p. 78), pois é ela que permite o movimento dentro do contexto dialético. Reconhecendo-se uma contradição, a luta entre o velho e novo, naturalmente o caminho a ser trilhado será o da compreensão desta negação, ocasionando o movimento desejado em direção à superação. Como diz Palangana: "[...] o conhecimento tem que se mover pelas contradições" (1998, p. 169). Desta maneira, realmente sua percepção consciente, reconhecendo a luta entre o velho e novo, se torna altamente necessária.

Esse entendimento de especial relevância dos princípios, não despreza as demais Dimensões de Conteúdo, muito pelo contrário, mas apenas se reconhece a importância central do estudo principiológico nas Dimensões de Conteúdo. Sem as demais Dimensões de Conteúdo não há a complexidade desejada para o estudo da Problematização e sem o reconhecimento do Princípio pertinente que pode existir em cada uma delas, não haverá estudo histórico objetivo suficiente que permita acompanhar as transformações sociais relevantes ao contexto em estudo. Os princípios assumem, assim, a posição central em torno da qual gravitarão os demais aspectos da Problematização, contudo não único.

No transcurso dessa tarefa, deve ser reconhecido que todo esse trabalho impulsiona a atividade dos Acadêmicos para um nível cada vez mais alto, cada vez mais generalizante, mais abrangente, até se atingir o reconhecimento de um sistema inteiramente relacionado ao princípio estudado. Depois de toda essa ascendência, nas fases futuras os Alunos serão levados a reestruturar tudo aquilo que aprenderam, agora sintetizando o conhecimento que havia sido levado à diversificação extrema. Não há como negar que toda essa atividade complexa possibilita aos Educandos elevarem seu “[...] desenvolvimento mental a um nível cada vez mais alto” (GASPARIN, 2007, p. 106).

Neste sentido, todo o conhecimento estudado ao redor guardará relação com o(s) princípio(s) base encontrado(s). O estudo revelará as mediações necessárias à compreensão desta inter-relação. Nesse ponto e com essa consciência adquirida, a análise pode começar a mudar. Se antes ela assumiu caráter de ascendência, agora uma vez adquirido o conhecimento envolto à complexidade albergada pelo princípio, pode passar a descer, ou seja, a relacionar o núcleo generalizante do princípio às transformações sociais e jurídicas que a sociedade proporcionou. Na confluência das forças sociais, o princípio recebeu determinada formatação, o que foi revelado pelo estudo histórico. Agora, de posse desse conhecimento histórico objetivo, volta-se atenção para a influência na transformação da estrutura jurídica e ideológica. Com este proceder encontramos uma forma didática de dar vazão a observação feita por Vygostky de que: "Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético." (2007, p. 68).

Dessa maneira, durante todo esse processo de estudo histórico evolutivo, generalização e particularização, o Acadêmico é iniciado na realização de uma série

de operações mentais complexas, a exemplo da identificação, comparação, distinção, formação de juízos, seleção, associação, relação etc., já preparando terreno ou adentrando propriamente na fase da Instrumentalização.

### 3.2 PROCEDIMENTO PRÁTICO

Neste tópico, abordamos o procedimento utilizado durante o experimento no que tange a Problematização.

No experimento realizado na fase da Problematização, inicialmente expúnhamos questões gerais, amplas sobre o tema, justamente como meio de incutir na mente dos Acadêmicos o reconhecimento expresso de que o assunto tratado comportava muitas outras discussões além daquelas inicialmente aventadas.

Após a colocação das questões mais gerais, partíamos para as mais específicas, respeitando uma gradualidade na abordagem do conhecimento por nós já tratada. Como exemplo, em nosso Plano de Aula experimental, elaboramos as seguintes questões gerais: **"2.1 – Discussão sobre os principais temas relativos ao Direito à Saúde. A – Direito à Saúde é direito coletivo? B – Quantos aspectos possui o Direito à Saúde? C – Há diferença entre o direito à saúde prestado de forma pública e o privado? D – O que significa a terminologia 'judicialização do Direito à Saúde'?"** (grifo nosso).

Essas questões não foram elaboradas a esmo, mas sim como maneira de conseguirmos explorar conceitos nucleares de todo o sistema em estudo, a exemplo de "direito coletivo", "aspectos do direito à saúde", "saúde pública e privada", "judicialização do direito à saúde". Respaldados em Gramsci (1979), com essa opção procurávamos manter esses conceitos em debate durante todo o tempo das aulas, independentemente da ramificação em discussão, demonstrando aos Acadêmicos um estudo em processo, em dinâmica; pois, de acordo com este autor:

A 'repetição' paciente e sistemática é um princípio metodológico fundamental: mas a repetição não mecânica, 'obsessiva', material; porém, é necessária a adaptação de cada conceito às diversas peculiaridades e tradições culturais, sua apresentação e reapresentação em todos os seus aspectos positivos e em suas

negações tradicionais, relacionando sempre cada aspecto parcial à totalidade. (GRAMSCI, 1979, p. 174).

De maneira a abordar o estudo de maneira mais específica, nos propusemos a reconhecer o máximo de dimensões de conteúdo possível de acordo com o nível de desenvolvimento dos Acadêmicos, sendo trabalhadas as dimensões: 1 - conceitual; 2 - histórica; 3 - social; 4 - principiológica; 5 - política; 6 - fática; 7 - legal; 8 - econômica; 9 - instrumental; e, 10 - jurisprudencial.

Ilustrando, trazemos os questionamentos formulados e tratados em algumas dimensões. Da dimensão Principiológica: "**4 – Principiológica:** 4.1 – Qual (is) o(s) princípio(s) envolvidos no tema Direito à Saúde? É possível verificar a presença desses princípios por todo o sistema?" (grifo nosso).

Da dimensão Legal: "**7 – Legal:** 7.1 – Qual a legislação (amplo sentido) pertinente ao tema?" (grifo nosso).

Da dimensão Econômica: "**8 – Econômica:** 8.1 – A maneira de proceder dos Médicos Públicos ou da Administração Pública, acaba gerando prejuízo aos cofres públicos? 8.2 – Mínimo existencial X reserva do possível, como se dá essa discussão?" (grifo nosso).

Da dimensão Instrumental: "**9 – Instrumental:** 9.1 – Qual (is) a(s) peça(s) processual(is) destinada(s) a amparar o Direito à Saúde no que tange ao fornecimento de medicamentos? Quem as pode confeccionar? Como são estruturadas?" (grifo nosso).

Da dimensão Jurisprudencial: "**10 – Jurisprudencial:** 10.1 – Como a jurisprudência (TJPR; STJ e STF) vem tratando o tema 'Judicialização do Direito à Saúde'? 10.2 – da jurisprudência pesquisada, é possível extrair a suma das defesas realizadas pelos Procuradores dos Estados?" (grifo nosso).

### 3.3 CONTRIBUIÇÕES

Passemos para a análise qualitativa do experimento quanto às possíveis contribuições oriundas do trabalho com o momento da Problematização, seguindo a divisão já traçada de cinco etapas sucessivas.

**Primeira etapa.** A análise formal revelando a presença dos termos ou noções recorrentes para a Problematização. Nesta etapa sobressaíram os seguintes termos ou noções de acordo com a literalidade das respostas dos Acadêmicos:

- 1) maior debate;
- 2) aumento do diálogo;
- 3) instiga busca por respostas;
- 4) curiosidade;
- 5) autoquestionamento;
- 6) cotidiano;
- 7) aumento da curiosidade;
- 8) variedade;
- 9) atenção.

**Segunda etapa. A visão dos Acadêmicos.** A interpretação do Professor/Pesquisador de acordo com a ótica dos Acadêmicos manifestou as seguintes contribuições oriundas do trabalho com a problematização:

- 1) estímulo ao raciocínio em busca de respostas;
- 2) busca por especificidades;
- 3) auxílio na organização do pensamento;
- 4) conexão conteúdo/prática ou atualidade;
- 5) associação de casos semelhantes.

**Terceira etapa.** Em regra, a argumentação apresentada não apresentou variáveis, o que não nos permite apontar nenhuma outra contribuição. A particularidade apresentada será especificamente apreciada quando a análise crítica logo abaixo.

**Quarta etapa. A visão do Professor/Pesquisador.** Interpretação do ponto de vista do Professor/Pesquisador sobre o trabalho realizado com a Problematização:

1) a problematização em dimensões de conteúdo desperta muito atenção dos Acadêmicos ante a visualização de um único tema em vários desdobramentos ou aspectos;

2) esta fase permite com que os Acadêmicos se habituem a um exercício de organização, dividindo o conhecimento a ser estudado em suas respectivas dimensões, aparecendo com mais evidência o processo de análise;

3) como existe uma finalidade a ser alcançada e já delineada, ao abordarmos cada uma das dimensões, o Acadêmico irá relacionando o conteúdo em prol de atingir essa finalidade;

4) a atividade uma vez assimilada permite com que o Acadêmico passe a ter um novo hábito de estudo fora da sala de aula;

5) este proceder estimula a tomada de atitude por parte do estudante ao estimular sua participação em discussões, formação de auto-indagações e busca por respostas.

**Quinta etapa.** A Interpretação crítica quanto a problematização, nos permite realizar as seguintes ponderações enquanto Professor/Pesquisador:

1) a verificação de contradições perante a análise comparativa das dimensões de conteúdo gera movimento no pensamento, destinando-o a buscar soluções, tanto para as contradições, quanto para o problema geral posto, surgindo daí, p. ex., as menções sobre incremento da atenção, relacionamento entre conteúdo e realidade, autoquestionamentos. Essa busca sempre foi uma das preocupações centrais do experimento por nós realizados. Como a visualização das contradições acaba por gerar movimento destinado a compreensão do conteúdo necessário e conseqüente busca por soluções via superação, essa foi testada várias vezes até que transparecesse seu reconhecimento, o qual se faz por meio das Dimensões de Conteúdo. Analisando um mesmo tema sob diversos enfoques, verificamos que um objeto ao mesmo tempo em que representa um aspecto, também representa outro. Ao exercer determinada função, igualmente exerce outra. Verificadas essas contradições, naturalmente passamos a buscar uma explicação, uma solução, gerando curiosidade, atenção e movimento destinado a por em prática funções mentais. O Professor só deve ter o cuidado de trabalhar o estudo de forma a não gerar confusão na cabeça dos Acadêmicos, o que, por nós foi construído de forma gradual e organizada, de acordo com o item seguinte;

2) a abordagem de uma dimensão de conteúdo por vez facilita o trato da matéria, não misturando conceitos que estão em processo de sedimentação. Por meio desse proceder, a comparação entre os conceitos em formação não ocorrerá durante a abordagem ou processo de sedimentação destes, mas somente depois de devidamente formados e aprofundadas determinadas caracterizações. A premissa é a de que durante o estudo destinado a aquisição dos conteúdos científicos, temos um processo analítico, não espontâneo, o qual precisa de tempo de maturação, ao

contrário dos conceitos empíricos, espontaneamente formados diante das experiências cotidianas (PANOFSKY; JOHN-STEINER; BLACKWELL, 1996). Diante disso, O Aluno primeiro é levado a atingir determinada conclusão, sedimentando o conhecimento. Em sequência impelido para outra abordagem, chegando à outra conclusão, sedimentando novo conhecimento. Ao possuir duas ou três abordagens distintas, a contradição naturalmente aparece entre as particularidades vistas, naturalmente gerando necessidade por superação. Com esse proceder, procuramos não misturar os conceitos durante o processo de sedimentação, deixando a comparação somente para depois de finalizadas as abordagens de cada uma das dimensões de conteúdo. Compreendemos que este proceder permite ao Acadêmico separar o conteúdo próprio de um e de outro conceito, estabelecendo organização;

3) o estudo escalonado favorece o passo seguinte, a realização da síntese na Catarse, mais uma vez auxiliando no processo de sedimentação dos conceitos trabalhados. Trabalhar todas as Dimensões de Conteúdo para somente depois fazer uma única síntese coloca o Acadêmico numa posição de não conseguir fazer determinada tarefa sozinho ainda muito distante de sua capacidade atual. Se, de acordo com nossa experiência, construir uma síntese de uma única Dimensão já necessita de auxílio do Professor, quanto mais o trabalho com várias Dimensões. Por isso preferimos o trabalho gradual, com uma Dimensão e uma síntese por vez. Posteriormente e sendo necessário, trabalhamos a comparação entre as sínteses realizadas, procurando construir uma nova, mais abrangente;

4) Como defendemos, tendo que atingir uma finalidade, o estudo vai sendo construído por meio de relações, todas dispostas a atingir esse ponto comum. O pensamento vai então sendo construído para que essa desejada atitude relacional seja organizada de forma a satisfazer o processo de ensino-aprendizagem;

5) ocorre o despertar crítico, já que problematizar um assunto acaba levando o Acadêmico a questionar, comparar, distinguir certezas, pontos de vista, a realidade aparente, buscando explicações que o satisfaça. Paralelamente ocorre o incremento da tomada de atitude. Ao começar a realizar essas tarefas, o Aluno rompe a inércia de permanecer escutando o Professor e passa para a ação. Ao contrário, partindo do conhecimento inicialmente revelado, o Estudante passa agora a relacionar novos conhecimentos antes não vislumbrados ou agora vistos de outra forma, compelindo-o a uma nova postura, o que o estimula a participar, concordar, discordar, etc.;

6) em um dos questionários realizados, um único Acadêmico (A 18.3) opinou no sentido de achar "[...] o procedimento um tanto quanto confuso". Como se trata de uma opinião isolada, sem mais justificativas no meio de tantas outras que revelaram clara satisfação, interpretamos que não há comprometimento quanto a viabilidade da estrutura proposta para esta fase. Compreendemos que a própria estrutura conforme delineada por Gasparin (2007), apenas adaptada às particularidades do Curso de Direito, já representa por si só uma grande contribuição para o processo de ensino e aprendizagem jurídico, pois, didaticamente permite uma visão e um mecanismo de estudo muito bem estruturado para a compreensão das diversas facetas que compõem uma dada realidade posta em estudo.

No laboratório praticado com os Acadêmicos do Curso de Direito, realizamos indagações específicas sobre a Problematização, objetivando verificar a receptividade pelos Acadêmicos, bem como comprovar a diferença causada por esta no mecanismo de ensino-aprendizagem. No segundo questionário foi realizada uma pergunta que desejava saber sobre o estímulo ao raciocínio no processo de investigação. A pergunta foi: "As questões levantadas durante a problematização auxiliam no processo de investigação? Estimulam o raciocínio, a busca pela solução? Justifique brevemente."

As respostas padrão obtidas foram: **A 01.2** – "Sim. Sim. Aliás, **não só estimulam o raciocínio** como também me **motivou**, me **deixou interessada a buscar o conteúdo fora de sala**, o que até então nunca, não tive vontade, **pois as aulas geralmente são focadas em concursos públicos**, ou seja, um conhecimento rígido, estagnado." (grifo nosso)

Essa resposta revela algo interessante, a reconhecida necessidade de propaganda dos Cursos de Direito ante aprovações no exame da OAB e demais concursos públicos. A finalidade representada pelo "marketing" de altos percentuais de aprovações, de selos de qualidade, de ex-Alunos exercendo várias Profissões Públicas, acaba traduzindo um Curso Universitário preocupado em bem formar Acadêmicos para os concursos, os quais cobram padrões positivos. Esses fatores com o passar dos anos acabaram minando a vertente Acadêmica do Curso, em prol, cada vez mais, do positivismo, mitigando o raciocínio amplo, a justa problematização. Pela novidade trazida pela aula experimental a Acadêmica revela o interesse e o estímulo em buscar a riqueza do conhecimento fora da sala de aula, justamente onde ele está, na realidade. Sua resposta corrobora nossa interpretação

crítica de que a Problematização acaba por suscitar a atitude nos Acadêmicos, algo essencial em nossa opinião.

Outras respostas para mesma pergunta: **A 02.2** – "Sim, pois a partir de **abordagens claras**, pode-se fazer uma **investigação mais profunda** sobre o tema, relevando-se suas **especificidades**." (grifo nosso); **A 06.2** – "As questões levantadas **estimulam na busca de soluções**, principalmente quando não se encontra uma solução imediata. Quando isso ocorre, **gera a necessidade** de buscar mais conhecimento sobre o tema." (grifo nosso); **A 10.2** – "Sim, pois **analisando os problemas tem-se a idéia do todo** facilitando encontrar as respostas." (grifo nosso); **A 11.2** – "Sim, a partir da problematização o aluno procura solucioná-lo e ao mesmo tempo **vão surgindo novas dúvidas e busca por respostas**." (grifo nosso).

As quatro respostas acima revelam um mesmo padrão, o estímulo de se buscar soluções, seja pela vertente da necessidade criada pelas indagações, pela auto-indagação, pela investigação mais rigorosa que busca as especificidades, pela visualização do todo obtido pelas múltiplas indagações, o que confirma o comando da pergunta do questionário, o trabalho com a problematização facilita o raciocínio e o processo investigativo, organizando as informações como forma de futuramente construir uma síntese e atingir a finalidade da proposta prática.

Continuando: **A 04.2** – "As questões levantadas auxiliam nossa capacidade de **visualizar o distanciamento entre a legislação, a teoria e a prática**. Tornam **mais fácil** a tarefa de **identificar possíveis falhas** e a **busca de soluções** dentro da própria teoria" (grifo nosso)

Essa resposta confirma a argumentação já levantada sobre a imprescindibilidade de se deixar de visualizar e ensinar o Direito como sinônimo de Lei; e esta, às vezes, bem antiga. Com a prática de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica voltada para o ensino jurídico o Acadêmico começa a enxergar certas discrepâncias do sistema, identificando falhas e buscando soluções para elas de acordo com sua própria condição temporal, a exemplo do que ressalta Pedro Demo: "Toda prática apequena a teoria, porquanto não ultrapassa a condição histórica de uma versão dela." (DEMO, 1984, p. 106). Portanto, o aumento no conhecimento proporcionado durante essa fase não pode passar despercebido. Os Acadêmicos começam a tomar consciência da má construção legislativa, dos interesses velados, da discrepância da legislação atual em relação às necessidades sociais, da inércia do Legislativo, etc.

Ainda no segundo questionário, fizemos uma nova questão relacionada à Problematização e suas dimensões de conteúdo, já que gostaríamos de saber se os Acadêmicos conseguiram perceber que uma dada realidade é formada por múltiplos aspectos, justificando o trabalho com as dimensões. A pergunta formulada foi: "A Problematização permite reconhecer que uma única realidade é formada por múltiplos aspectos interligados (dimensões de conteúdo)? O método tradicional de aula permite esse reconhecimento? Justifique brevemente."

De uma maneira geral, as respostas concordantes com o sentido de que a Problematização permitem reconhecer o contexto múltiplo em que se está inserido, concedendo uma ampla visão e compreensão dos múltiplos aspectos que formam a dada realidade, podendo ser resumidas de acordo com o conteúdo trazido pelo exemplo das três abaixo: **A 02.2** – "O método tradicional, ou seja, a leitura e interpretação do código e de algumas jurisprudências, apenas, limita-se a tal conteúdo. Já a análise do caso prático faz com que o aluno tome **conhecimento do contexto o qual está inserido**, sendo mais fácil assemelhar casos." (grifo nosso); **A 06.2** – "No método tradicional não há muito enfoque na problematização, o que limita o raciocínio e a capacidade crítica do aluno. **O método utilizado possibilita uma ampla compreensão dos aspectos que formam a realidade abordada.**" (grifo nosso); **A 11.2** – "Sim, a **problematização permite uma visão de vários aspectos sobre o mesmo tema.** No método tradicional isso não é notado, pois o aluno apenas reproduz o que ouviu do professor, sem ampliar o conhecimento." (grifo nosso).

Ainda nesta questão, obtivemos duas respostas que divergiram sobre qual a metodologia mais eficaz para a Problematização em diversas dimensões de conteúdo. São elas: **A 03.2** – "Acredito que ambos os métodos permitem essa realidade formada por múltiplos aspectos."; **A 04.2** – "Sim, pois expõem os diferentes aspectos que cercam a realidade (aspectos econômicos, sociais, etc.). O método tradicional, se acompanhado de uma boa bibliografia, permite esse reconhecimento."

As duas perguntas reconhecem que a metodologia tradicional permitiria uma problematização conforme a preconizada em Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. Pensamos que se este fosse o caso, não haveria a necessidade de dez anos de sério pensamento por parte do autor de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, já que o mecanismo tradicional permitiria atingir o mesmo objetivo.

Explicitando mais um pouco, conforme já salientado, a problematização nasce para atender determinados objetivos práticos traçados no início da aula, o que não se observa no mecanismo tradicional para o Direito, preocupado unicamente em repassar conhecimentos teóricos ao estilo de uma educação bancária. Ao contrário disso, o que se quer com uma Didática Histórico-Crítica voltada para o Ensino Jurídico é "[...] a substituição do verbalismo numa recuperação metodológica capaz de resgatar a 'importância de se ensinar o aluno a pensar'" (SOUZA JUNIOR, 1986, p. 94).

Para nós, a resposta A 03.2 reflete um palpite, não apresentando justificativa, o que inviabiliza um comentário mais detido. Ao seu turno, analisando um pouco mais a resposta A 04.2, percebemos que ela é antagônica. Explica-se. Primeiramente o Acadêmico reconhece que a Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica expõe a multiplicidade de aspectos que cercam a realidade, conhecimento este oriundo da filosofia materialista histórica. Após, diz que para o método tradicional conseguiria realizar a mesma tarefa se acompanhado de uma boa bibliografia. Entendemos que a bibliografia sempre é importante e necessária, mas há de ser considerado que o mecanismo tradicional se ocupa de outra corrente filosófica que não a aceita pela Didática Histórico-Crítica. Assim, se as visões de mundo são diferentes, não haveria a possibilidade de compactuarem de uma mesma Didática para atingir objetivos comuns, o que nos faz abdicar dessa viabilidade apresentada e permanecer com o trato da Problematização com suas dimensões de conteúdo segundo a Didática Histórico-Crítica para o Direito.

Do primeiro questionário, tivemos a curiosidade de verificar se os Acadêmicos conseguiriam constatar questões sociais oriundas do tema e do momento histórico atual. Para tanto, elaboramos a seguinte questão: "Durante a problematização foi possível perceber questões sociais do momento histórico atual? Justifique brevemente."

Obtivemos dezesseis respostas afirmando reconhecerem as questões sociais do momento histórico atual. Como exemplo, transcrevemos as seguintes: **04.1** – "O assunto abordado traz questões que estão **diretamente relacionados com as manifestações sociais atuais**. Como, por exemplo, a incapacidade do Estado em proporcionar um serviço público de qualidade à população, e de **garantir o direito à saúde**." (grifo nosso); **A 05.1** – "Sim, principalmente em relação aos **investimentos voltados à saúde pública**." (grifo nosso); **A 10.1** – "Sim. A questão levantada nunca

deixou de ser atual pois é um **problema 'histórico'**, mas principalmente agora em que o Brasil todo clama por saúde, dente outras reivindicações." (grifo nosso); **A 16.1** – "Sim, o que consta na problematização, mostra claramente problemas de nossa realidade atual. **A falta de remédios no SUS**, infelizmente é quase que corriqueiro." (grifo nosso).

As respostas demonstraram que os Acadêmicos conseguiram ler a realidade, indicando com precisão problemas sociais atuais, a exemplo de falta de investimento, falta de medicamento, a incapacidade do Estado em prestar um serviço público de qualidade à população e assim atender ao mandamento Constitucional de garantia do Direito à Saúde. Isso demonstra um aguçamento do senso crítico, não acreditando apenas nas matérias jornalísticas, nas propagandas partidárias, mas sim, procurando por si só respostas para determinadas questões da realidade.

Desse modo e de acordo com o primeiro questionário, entendemos que a fase da Problematização e suas Dimensões de Conteúdo podem contribuir para o mecanismo de ensino e aprendizagem do Direito, permitindo com que os Acadêmicos aprimorem suas maneiras de pensar e assim consigam perceber que uma única realidade é formada por vários aspectos, motivando o interesse e a busca de conhecimento e aplicação deste fora da sala de aula, realizando auto-questionamento, procurando as próprias respostas, descobrindo que Lei, Teoria e Prática se diferenciam e que a Lei não é sinônimo de Direito, pois, segundo Lyra Filho:

o grande erro desta redução está no duplo corte multilador. Seu primeiro aspecto é a confusão entre as normas que enunciam o direito e o direito mesmo, que nelas é enunciado. O segundo aspecto do mesmo erro é o que a pretexto de melhor assinalar o que é, afinal, jurídico, nega vários aspectos e setores do direito. (LYRA FILHO, 1980, p. 20)

No segundo questionário, elaboramos uma questão para a Problematização onde objetivamos reconhecer a presença da participação, ou seja, se a Problematização permitiria uma maior participação dos Acadêmicos ou não. A pergunta realizada foi: "Os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo estimulam a participação, a busca por respostas? Justifique."

Como exemplos de respostas, obtivemos: **A 01.2** - "Sim. Com a abertura **maior o debate**, o acesso as respostas de eventos dúvidas fica mais **ágil**." (grifo nosso); **A 03.2** - "Sim, quanto **mais diálogo**, mais dúvidas surgiram, **estimulando a todos a busca por aspectos concretos**." (grifo nosso); **A 06.2** - "Sim, claro. É interessante como **teoria**, muitas vezes perfeita, **e prática destoam**. **Quando o aluno percebe isso, automaticamente tenta entender o motivo pelo qual isso acontece, gerando um claro aumento no seu interesse**." (grifo nosso).

E ainda, **A 10.2** - "Sim, **instiga a busca de solução** mostrando o praticado, o que aprendemos." (grifo nosso); **A 12.2** - "Sim, quanto **mais perguntas nos fazemos, mais dúvidas e problematização vamos criando e com isso faz nossa mente trabalhar por completo, na busca de respostas**." (grifo nosso); **A 16.2** - "Sim. O aluno **se transfere para dentro daquela realidade sendo motivado a encontrar a melhor solução, o melhor caminho, para solucionar o caso**." (grifo nosso)."

Todas as dezenove respostas concedidas indicam como positivo o estímulo a participação, a qual pôde ser visualizada como a presença do maior diálogo e debate, o interesse ocasionado pelo destoar entre prática e teoria no sistema, a busca por soluções e o auto-questionamento, confirmando o padrão por nós verificado e explicitado no início desta seção. As respostas obtidas nesse terceiro questionário, em nosso modo de ver, confirmam o primeiro.

Percebendo as respostas, chama a atenção o direcionar do conhecimento para a busca de soluções, seja por meio de participação, seja pela própria busca singular. Em nossa interpretação estamos diante da previsão abstrata de Saviani ao explorar a Problematização e dizer sobre seu conteúdo. Segundo ele, "Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar" (2012, p. 71). Logicamente, para buscar as respostas desejadas diante do estímulo surgido, os Acadêmicos necessariamente terão que dominar algum conhecimento, sem o qual a resposta será impossível de ser tateada, surgindo daí, por exemplo, a resposta do aluno A 16.2 acima transcrita.

A Problematização tem o condão de estimular o Acadêmico a buscar novos conhecimentos, a pensar sobre as várias nuances de um mesmo assunto. É nesse momento que os alunos começam a criar consciência de que problematizar também "[...] significa questionar a realidade, pôr em dúvida certezas, levantar questões

acerca das evidências, interrogar o cotidiano, o empírico, o conteúdo escolar" (GASPARIN, 2007, p. 47). Nesse contato, a percepção da realidade vai aumentando pela via da aprendizagem (FORGUS, 1971), se refinando, fazendo com que o Acadêmico crie cada vez mais habilidade em manipular as mediações necessárias entre a teoria e a realidade posta, praticando e aprimorando a linguagem necessária para tanto, se relacionando de maneira mais qualitativa, significativa, estruturada com o mundo exterior, interagindo, obtendo novos sentidos, novos valores como maneira de desvendar a complexidade desse mundo (CHAUÍ, 2003).

Por fim, trabalhamos um aspecto de maneira proposital com os Acadêmicos. O reconhecimento e a discussão de que a legislação atualmente aplicada ao tema corresponde à parte que menos debate possui se tratada de maneira isolada, isto é, estudando o Direito como se fosse sinônimo de Lei, como tradicionalmente se faz. Essa sistemática costumeira de estudo legal isolado, apenas apresentado a Lei e comentado sua previsão, ou comentado antes e apresentando sua previsão legal, faz com que o ensino do Direito se aparte da realidade social que o rodeia, já que:

[...] a realidade do ensino do direito brasileiro se apresenta como uma só, em virtude da força e domínio do dogmatismo, o que **gera um ensino praticamente desconectado da realidade social**, sem considerações valorativas e, ainda, com a **formação de operadores do direito que somente reproduzirão esse estado de coisas**, formando um círculo vicioso (KIPPER, 2000, p. 70, grifo nosso).

Seguindo Lyra Filho que há muito tempo já chamava atenção para o fato de que "[...] não se pode afirmar, ingênua ou manhosamente, que toda legislação seja Direito autêntico, legítimo e indiscutível" (1983, p. 08), devemos estudar as Leis como um mero componente do sistema. Este simples fator fez com que passássemos a debater muito mais o assunto, compreendendo-o em seu aspecto mais amplo, aperfeiçoando o raciocínio e argumentações necessárias para o trabalho com os casos. Felizmente, de nossa experiência com as aulas experimentais, essa visão conseguiu ser passada aos Acadêmicos. Apesar desse diálogo não ter ficado gravado nos questionários, logo após a realização das aulas experimentais, alguns Alunos permaneciam para conversar e confessavam "nunca ter participado de algo tão amplo", de "nunca terem parado para pensar que um único assunto poderia possuir tantas relações", que "gostariam de fazer o mesmo nas visitas do Projeto Constituição em Evidência". Para nós, estes simples fatos

levam a crer que a tão desejada consciência sobre a multiplicidade de relações pode ser efetivamente conseguida em boa parte dos Acadêmicos.

Materializa-se aqui na Problematização a advertência de Vygostsky, de que "O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas." (2007, p. 92). Várias mediações, vários modos de pensar foram necessários como maneira de se explorar o conhecimento proposto com vistas a busca de soluções possíveis para a problemática inicialmente posta. Ao contrário de um pensamento linear, uma outra forma que procura contradições, comparações entre velho e novo, entre a evolução e práticas históricas, dentre outras formas, foi implantado. Aprimorou-se o mecanismo de ensino e aprendizagem, a aula do Professor, e conseqüentemente o modo de pensar dos Acadêmicos.

Como contribuição, reconhecemos, portanto, que a Problematização ao proporcionar contato com os principais problemas da prática social, acaba permitindo como possível o reposicionamento do Professor, o aumento do diálogo em sala de aula, uma melhor identificação de contradições da realidade, a formulação de novas questões e a busca por novas soluções. Se sintetizarmos essas colaborações, podemos obter como possíveis contribuições, o incremento na leitura da realidade ao desvendar suas contradições, a organização e o questionamento crítico, a busca pelo atrelamento da teoria à prática e o desenvolvimento da atitude nos Acadêmicos.

## 4 INSTRUMENTALIZAÇÃO

Neste capítulo debatemos o terceiro momento de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, a Instrumentalização, ação de exposição sistematizada e sucessiva do conteúdo pelo Professor e da ação direcionada dos Alunos em prol da apropriação desse conhecimento.

Durante a Instrumentalização compete ao Professor trabalhar uma série de atividades destinadas a favorecer a formação conceitual por parte dos Acadêmicos, algo crucial para a aquisição de conhecimento (VIGOTSKI, 1993). Como o ofício está na sua dependência, cabe ao Professor utilizar de sua maior experiência científica para transmitir direta ou indiretamente o conteúdo, costurando o conhecimento inicialmente apresentado pelo Aluno, devidamente problematizado com o conhecimento científico historicamente produzido (SAVIANI, 2012). A tarefa, portanto, consiste na mediação do conhecimento historicamente produzido para os Acadêmicos dele se apropriarem.

Se esforçando por fazer o seu trabalho da maneira mais ética possível, o Professor de Direito é impulsionado pela aplicação de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica a realizar uma múltipla abordagem sobre o objeto de estudo durante a Instrumentalização, inicialmente trabalhando separadamente e depois entrelaçando as diversas dimensões de conteúdo que reunidas constroem a riqueza do fenômeno histórico cultural e o reconhecimento da construção dos princípios jurídico-sociais como maneira de conseguir que os Acadêmicos tenham uma visão do todo. Guardando plena relação com o que aqui se defende, ao discorrer sobre a dialética materialista, Cheptulin explica que: "O conteúdo decompõem-se em partes qualitativamente isoladas, e a análise dessas partes conduz a necessidade de colocar em evidência as leis de sua correlação mútua com o todo." (1982, p. 270).

Defendemos que nesse momento da Didática Histórico-Crítica seja conveniente deixar o diálogo franco e aberto com os Acadêmicos, pois já aferimos na Prática Social Inicial que quanto mais houver participação ativa, maior será o interesse demonstrado pela matéria ministrada. Apesar da atividade intelectual poder ocorrer em toda e qualquer interação do Acadêmico com o Professor, sendo

esta externalizada ou não, defendemos que a manifestação dialogada seja mais benéfica. Quando o Acadêmico se manifesta, por um lado, fica evidente para o Professor o interesse, a maneira como o pensamento foi construído para que a manifestação surgisse, a linguagem utilizada, a dúvida presente, a postura utilizada, enfim, uma série de percepções que são oportunizadas ao Professor, permitindo sua pronta inserção e maior auxílio nas construções mentais; por outro lado, para os Acadêmicos, a manifestação oportuniza maneiras de colocar efetivamente em prática comportamento, habitualidade no aperfeiçoamento de se expressar, de argumentar, de praticar a linguagem, aprendizado na conclusão de raciocínios, busca por exemplos similares, auto-indagações, revelação do interesse pelo conteúdo, aproximação com o Professor, etc. De maneira abrangente, este diálogo oportunizado pela contato com a prática social, se faz com o próprio pensamento, com a cultura historicamente construída, com a linguagem corporificada socialmente, bem como pela mediação com o Professor. (WACHOWICZ, 1989).

Toda essa soma oportunizada pela manifestação dos Acadêmicos irá beneficiar, inclusive, a etapa de síntese de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. Se ocorre a manifestação pertinente do Acadêmico, e isso pode ser planejado pelo Professor, o pensamento e as relações estabelecidas podem ficar mais fáceis de serem compreendidas, melhorando a percepção e facilitando, por conseguinte, a síntese do assunto abordado. Se o trabalho do Professor conseguiu deixar claro o assunto claro na mente dos Acadêmicos, na hora da expressão da síntese, ou mesmo na revelação das intenções de ação prática, essas ocorrerão de maneira muito mais fácil e natural. Se não houve a oportunidade de diálogo e mediação pelo Professor, o assunto pode ter ficado mal abordado e, por consequência, não havendo uma satisfatória manifestação da apreensão da realidade.

É nessa fase do diálogo que se verifica com mais clareza aquilo que Leontiev defende como sendo a via do pensamento, aquilo que torna possível o conhecimento, a construção de mediações, ou como diz em sequência: “O seu princípio geral é que submetemos as coisas à prova de outras coisas e, tomando consciência das relações e interações que se estabelecem entre elas, julgamos a partir das modificações que ai percebemos [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 90). Ao Professor, cabe auxiliar, facilitar o caminho de formação dessas várias e complexas

operações mentais, contribuindo assim, para a adequada formação conceitual por parte do participante, nitidamente essencial para a formação do conhecimento.

Se relembrarmos que o Direito é uma:

[...] experiência jurídica concreta, isto é, como *realidade histórico-cultural, enquanto atual e concretamente presente à consciência em geral, tanto em seus aspectos teóricos como práticos*, ou, por outras palavras, enquanto constitui o *complexo de valorações e comportamentos que os homens realizam em seu viver comum, atribuindo-lhes um significado suscetível de qualificação jurídica no plano teórico, e correlatamente, o valor efetivo das idéias, normas, instituições e providências técnicas vigentes em função daquela tomada de consciência teórica e dos fins humanos a que se destinam* (REALE, 1992, p.31, grifos do autor),

acabamos tendo consciência do trabalho diferente, grande, volumoso, a ser concretizado pelo Professor de Direito tanto no aspecto teórico, quanto prático. Isso leva ao reconhecimento de que uma abordagem formalista, elitista, dogmática, de estilo Coimbra (OLIVO, 2000), vinculada a definições e divorciada da realidade, não pode possuir respostas satisfatórias para as questões sociais dinâmicas presentes na sociedade (FAGÚNDEZ, 2000; SOUTO, 1986), porque "[...] a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril" (VIGOSTKY, 2009, p. 247). A justificativa encontrada por Vygotsky é a de que o estudo por definições centra foco na palavra e sua memorização e não no processo de percepção, compreensão do significado, elaboração do sentido e comunicação (VYGOTSKY, 1979). O Professor deve, por isso, planejar e executar ações que contribuam para o desenvolvimento de processos psicológicos complexos.

Estas ações "[...] do professor tem como objetivo criar as condições para a atividade de análise e das demais operações mentais do aluno, necessárias para a realização do processo de aprendizagem" (GASPARIN, 2007, p.107). Livros históricos para o Direito, livros de história geral, acontecimentos sociais, evolução legislativa, documentários, filmes, pesquisas, entrevistas com pessoas, palestras, estilos argumentativos, programas de computador, acesso a internet, seminários, debates, observação da realidade; em suma, as ações devem ser no sentido do que for pertinente e necessário para atingir o objetivo de permitir uma clara compreensão e sedimentação do conhecimento conceitual por parte do Acadêmico. Enquanto o Professor se posiciona com a intenção voltada para o trabalho sistematizado do

conhecimento, os Acadêmicos passam a ter a ação voltada para a apropriação deste. Confrontam-se, assim, Alunos e conhecimento (GASPARIN, 2007), sendo que para:

esse processo de desenvolvimento dos conceitos ou significados das palavras requer o desenvolvimento de toda uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, e todos esses processos psicológicos sumamente complexos não podem ser simplesmente memorizados, simplesmente assimilados (VIGOSTKY, 2009, p. 246).

Com este proceder, os Professores não se tornam mais ministradores de conhecimento prévio e acabado, que não comporta discussão. Ao contrário, passam a ser mediadores, estabelecendo a “[...] ligação entre os conceitos científicos e os cotidianos” (GASPARIN, 2007, p.120). Para tanto, auxiliam na (re)construção do conhecimento estruturado pela sociedade por meio de operações lógicas, por meio de relações do conhecimento menos ao mais amplo em aproximações sucessivas de cada dimensão de conteúdo, o que significa tornar-se:

[...] provocador, contraditor, facilitador, orientador. Torna-se também unificador do conhecimento cotidiano e científico de seus alunos, assumindo sua responsabilidade social na construção/reconstrução do conhecimento científico das novas gerações, em função da transformação da realidade (GASPARIN, 2007, p. 113).

Os Acadêmicos passam, por intermédio da atividade de mediação do Professor, para o plano da atividade, da ação consciente, movimentando-se no sentido de incorporarem o objeto em sua multiplicidade de relações e determinações, no sentido de compreendê-lo, no sentido de representá-lo mentalmente, enfim, no sentido de torná-lo seu (GASPARIN, 2007) e assim poder aplicá-lo na prática. Os conceitos espontâneos são direcionados a buscar sistematização, generalização, enquanto que os científicos são forçados a descer até a realidade empírica, promovendo-se, desta maneira uma articulação e conseqüente transformação mútua (VYGOTSKY, 2001).

Nesta etapa, em razão da procura pelas respostas a serem concedidas às questões da prática social postas, ocorre a abordagem do conteúdo proposto. A aquisição de conhecimento não se torna mais uma aquisição abstrata, desprovida de significado para o Acadêmico; mas, sim, passa a ser realizada em função de se

resolver problemas, questões prático-sociais que desafiaram/desafiam Professor, Acadêmicos e sociedade. Resolver problemas ligados "[...] à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo" (SAVIANI, 2005, p. 13).

Para tanto, Professor e Acadêmicos vão efetuando várias operações mentais complexas, racionalizando o conhecimento, tais como a análises, exames, comparações, descrições, associações, formação de juízos, críticas, abstrações, classificações, deduções, particularizações, generalizações, explicações, argumentações variadas etc., todas destinadas a uma nova postura mental e, por conseguinte, direcionadas a encontrar novas respostas racionais e apropriadas para as indagações sociais levantadas quando da fase da problematização (GASPARIN, 2007).

#### 4.1 ZONAS DE DESENVOLVIMENTO

Nesta seção trataremos das chamadas Zonas de Desenvolvimento da Teoria Histórico Cultural, compostas pela revelação do que o Acadêmico consegue fazer sozinho e daquilo que ainda precisa da ajuda e mediação do Professor para realizar.

No caminhar da Instrumentalização, saímos do Nível de Desenvolvimento Atual do Acadêmico e encontramos a Zona de Desenvolvimento Imediata, um conceito estudado por Vygotsky que revela processos em fase de transformação, funções mentais em fase de amadurecimento. Conhecendo esses processos, o Professor detém a capacidade de delinear o futuro imediato dos Acadêmicos, auxiliando-os na assimilação de novas habilidades. Segundo Vygotsky, a zona de desenvolvimento imediato se revela como momento central da aprendizagem:

assim, o momento central de toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisto se baseia toda a importância da aprendizagem

para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato (2009, p. 331).

Em outra obra e com uma linguagem diferente, Vygotsky delinea o que seja a zona de desenvolvimento imediato (ou potencial) como sendo aquela em que as atividades não conseguem ser realizadas solitariamente pela pessoa, mas ainda dependem de orientação de pessoas mais experientes para serem efetuadas, ao contrário do nível de desenvolvimento atual ou real, reveladora daquilo que a pessoa consegue fazer por si própria, sem ajuda de terceiros mais preparados:

a distância entre o **nível real (da criança)** de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de **desenvolvimento potencial** determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados (2007, p. 164, grifo nosso).

No processo de trabalho na zona de desenvolvimento imediato, o Professor deve ter o cuidado de buscar dados e analisar os processos internos presentes no Acadêmico, impulsionando-os ao longo do processo de ensino para o aprendizado seguinte, o que reforça nossa posição de preferirmos a manifestação externa e expressa dos Acadêmicos como forma de facilitar a leitura desses dados pelo Professor. Com esse proceder, o Professor se conscientizará sobre o nível atual dos Acadêmicos, bem como lançará mão de estratégias para fomentar a zona de desenvolvimento imediato, favorecendo assim tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento de seus Alunos.

para implementar o conceito de zona de desenvolvimento proximal na instrução, os psicólogos e educadores devem colaborar na análise dos processos internos (subterrâneos) de desenvolvimento que são estimulados ao longo do ensino e que são necessários para o aprendizado subsequente. Nessa teoria, o ensino representa, então, o meio através do qual o desenvolvimento avança; em outras palavras, os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento humano e as estratégias cognitivas necessárias para sua internalização são evocados nos aprendizes segundo seus 'níveis reais de desenvolvimento' (VYGOTSKY, 2007, p. 164).

O Professor como pessoa mais experiente vai, com os dados obtidos, mediando o contato dos Acadêmicos com a etapa futura, etapa que ele ainda não consegue realizar sozinho, mas a qual já possui um certo amadurecimento dos

respectivos processos mentais, devida e previamente identificados pelo Professor. Segundo Vygotsky:

[...] no começo, nos primeiros contatos, dominam os processos naturais, todavia, a partir do contato com pessoas mais experientes, os processos psicológicos mais complexos começam a tomar forma. [...] Os adultos são assim os mediadores do contato do estudante com o mundo (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2006, p.27).

Ao realizar esse proceder, pode-se ser concluído que em cada etapa da Didática Histórico-Crítica para o Ensino Jurídico, os Professores e Acadêmicos vão adquirindo ou aperfeiçoando uma determinada habilidade (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2006), e aperfeiçoando o mecanismo percepção da realidade.

Devido a sistemática positiva, hoje é muito comum o afastamento das questões sociais e da visão do "[...] direito como fator de mudança social" (SOUTO, 1986), perpetuando-se uma concepção político-ideológica sem se perceber (KIPPER, 2000). Os Acadêmicos chegam a Universidade totalmente alheios às questões sociais ou então, em pouquíssimos casos, extremistas e agressivos em sua defesa. Constrói-se uma associação errada, elitista, marginalizante. Além dos Acadêmicos não formarem um condizente e determinado processo mental, acabam formando um outro, equivocado, repelindo a análise das questões sociais, as quais passam a ser tratadas apenas superficialmente e mesmo assim quando requeridas.

O Professor deve estar atento para o fato e trabalhar coerentemente com os Acadêmicos as questões sociais, todas com a importância e seriedade que merecem, auxiliando na construção ou sedimentação de novos e adequados processos mentais. O Acadêmico vai compreendendo o real significado de que "[...] a mente origina-se na sociedade" (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2006, p. 39) e não no individualismo, aproveitando a mediação realizada pelo Professor para desenvolver suas capacidades:

o intelecto não é precisamente a reunião de determinado número de capacidades gerais, mas a soma de muitas capacidades diferentes. Desta forma, cada uma deve ser desenvolvida independentemente, mediante um exercício adequado. A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2006, p.108).

Aqui convém lembrar novamente a questão de forma, pois, "[...] forma e conteúdo relacionam-se" (SAVIANI, 2005, p. 144). Assim sendo, "Apropriar-se do conteúdo do conceito e da **forma** de interação dele com a realidade não é um processo simples, exige uma **manifestação intencional sobre esses dois aspectos**" (SFORNI, 2003, p. 63, grifo nosso). O aprendizado vai sendo construído de acordo com uma forma traçada pelo conteúdo e de acordo com as finalidades delineadas nos objetivos apresentados quando da fase da Prática Social Inicial, especificamente nos tópicos de conteúdo. Esse aparato que vai sendo construído sob uma forma, faz com que os Acadêmicos passem a ter habilidade em construir determinada estrutura direcionada a aquisição do conhecimento. Torna-se interessante, portanto, que a cada passagem o Professor vá explicando e conscientizando sobre as formas utilizadas para a abordagem de conteúdo realizadas, até que crie uma habitualidade (SAVIANI, 2012).

Ao aprender qualquer operação particular, o aluno adquire a capacidade de **construir certa estrutura**, independentemente da variação da matéria com que trabalha e independentemente dos diferentes elementos que constituem essa estrutura. (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2006, p.108, grifo nosso).

Especificamente na Instrumentalização, o Professor medeia a atividade dos Acadêmicos, a aprendizagem, permitindo ou compartilhando a sua própria intelectualidade, amparando o amadurecimento definitivo das funções que já estavam em vias de amadurecer. Respeitando os limites presentes nas questões apresentadas na Problematização, o Professor vai balizando o Acadêmico na construção do raciocínio necessário para o próprio esclarecimento, para o amarrar de conhecimento, para a elucidação das múltiplas questões, auxiliando-o na direção do desenvolvimento via aprendizado (VYGOTSKY, 2007).

#### 4.2 O INÍCIO DA ESTRUTURAÇÃO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS

Nesta seção nos dedicaremos ao estudo sobre o início da formação dos conceitos científicos nos Acadêmicos, tarefa que leva o Professor a um trabalho de

mediação destinado a auxiliar os Estudantes na passagem dos conceitos cotidianos em direção aos conceitos científicos.

Dentro ainda da Instrumentalização, vai tomando corpo mais definido a estruturação dos conceitos científicos ao assimilar gradualmente o significado histórico-social daquilo que é apresentado aos Estudantes. O Acadêmico, devido as diversas operações mentais complexas, vai construindo e organizando os conceitos de acordo com sua inteligência e mediação do Professor, sedimentando o conteúdo, tornando seu o conhecimento, trabalhando o significado e fazendo a atribuição de sentido (LURIA, 1987). Como essa é uma das tarefas primordiais, torna-se necessário ao Professor saber reconhecer esse processo de ação didático-pedagógico como maneira de bem administrá-lo conscientemente.

Como relatado no capítulo da Prática Social Inicial, no início da aula o Professor estimula os Acadêmicos a apresentarem suas respectivas contribuições sobre suas vivências particulares relacionadas à abordagem do conteúdo em questão. Essas manifestações expressarão a vivência empírica e concreta dos Acadêmicos, revelando conceitos espontaneamente formados durante o tempo de convivência social já realizado, oriundos do contexto experimental cotidiano e da imediaticidade dos significados (PANOFSKY; JOHN-STEINER; BLACKWELL, 1996). A primeira justificativa para esse estímulo encontra âncora na motivação, na aproximação entre Professor e Acadêmicos. A segunda se encaixa aqui, na elaboração dos conceitos científicos. Como a memorização imediata dos conceitos científicos é refutada ou tida como assimilação vazia porque não permite seu emprego consciente (VIGOTSKY, 2009), para que o Professor obtenha maior desenvolvimento no estudo conceitual realizado, deve realizar uma tarefa de entrelaçamento entre os conceitos espontâneos apresentados pelos Acadêmicos e os científicos em estudo, porque há uma: "[...] a correlação dos conceitos científicos e espontâneos nos primeiros momentos de desenvolvimento do sistema de conhecimentos de alguma matéria." (VIGOTSKY, 2009, p. 344). Com esse proceder, o Acadêmico tomará por base algo já conhecido, realizando atividades mentais, tais como associação, diferenciação, particularização, nova generalização, como exemplo de mecanismos necessários a estabelecer uma nova relação de generalidade dentro de um sistema, adquirindo consciência e chegando ao domínio de um novo conceito, pois, "[...] um novo conceito, uma nova generalização não surge senão com base no conceito ou generalização anterior" (VIGOTSKY, 2009, p.

372). O proceder do Professor parte da fundamentação conceitual sabida, conceitos espontâneos, em direção da construção dos conceitos científicos, ainda não sabidos, corporificando o nível de desenvolvimento atual e zona de desenvolvimento imediato na tese de que o "[...] bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento" (VYGOTSKY, 2007, p. 102).

Gasparin sintetiza muito bem as passagens didáticas destinadas a formação e estruturação dos conceitos no transcurso da ação pedagógica, ensinando que deve ocorrer o contraste entre os conceitos científicos e os cotidianos:

a tarefa docente consiste em trabalhar o conteúdo científico e contrastá-lo com o cotidiano, a fim de que os alunos, ao executarem inicialmente a mesma ação do professor, através das operações mentais de analisar, comparar, explicar, generalizar etc., apropriem-se dos conceitos científicos e neles incorporem os anteriores, transformando-os também em científicos, constituindo uma nova síntese mais elaborada. [...] A construção dos conceitos científicos vai, aos poucos, formando-se a partir da identificação mais precisa das características específicas e da explicitação mais consistente das dimensões sociais desses conceitos, levantadas na fase da Problematização, bem como por meio de comparações com outros conceitos que estejam sendo estudados (2007, p. 58).

Mais à frente, concedendo ênfase ao desenvolvimento das funções superiores, continua o autor:

nesse sentido, o processo de formação de conceitos ou do significado das palavras não é espontâneo, mas exige o desenvolvimento de uma série de funções superiores como a atenção voluntária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a diferenciação. Torna-se evidente que a apreensão e a assimilação de processos psíquicos tão complexos não pode dar-se de maneira simples (2007, p. 60).

Durante esse processo de formação de conceitos, vai o Professor estimulando de maneira consciente toda a atividade cerebral complexa do seu alunado, habituando-os a arraigar esse proceder, a ter essa forma ampla de estudar, de investigar os assuntos. Conhecendo a forma pela qual se dá essa mediação, os Acadêmicos vão adquirindo consciência de toda essa gama de atividades necessárias à compreensão de um determinado assunto científico, negando o comum, o empírico, o singular e caminhando para o geral, para as abstrações.

É assim que a passagem qualitativa da sensação ao conceito (de que falamos da quarta lição) é um movimento que se dá por contradição: a sensação reflete, com efeito, um aspecto singular, limitado do real; o conceito nega esse aspecto singular para afirmar o universal; ele supera as limitações da sensação, para exprimir a totalidade do objeto. Nesse sentido, o conceito é a negação da sensação (POLITZER, 19--., p.87).

A ação do Professor, tida como “[...] fundamental na operação mental do aluno” (GASPARIN, 2007, p. 89), vai assim se justificando mediante o trabalho progressivo das funções superiores ao apoiar o Acadêmico no amadurecimento de novas funções. Com esse proceder, os signos sociais vão se tornando próprios do indivíduo, ou seja, para poder construir seu próprio conhecimento é antes preciso se apropriar do conhecimento historicamente produzido (GASPARIN, 2007; SAVIANI, 2005).

O Acadêmico vai paulatinamente superando seu nível de desenvolvimento atual com a mediação feita pelo Professor (GASPARIN, 2007). No transcurso dessa tarefa, conscientizamos o Acadêmico sobre a necessidade de sair do imediato, do sensorial, e caminhar para a reflexão da realidade complexa que o cerca e de cada vez de maneira mais abstrata (LURIA, 1987). A cada novo e importante clio explanatório do Professor, o Acadêmico vai adquirindo o modo de proceder, desenvolvendo seu leque conceitual ao conquistar os degraus do conhecimento científico. Com apoio nos trabalhos de Vygotsky (2009) e Luria (1987), pode ser afirmado que a cada nova atividade cerebral complexa praticada pelo Acadêmico com o auxílio do Professor, a palavra que analisa e generaliza objetos vai adquirindo e aperfeiçoando seu significado, ou seja, a cada nova atividade ou tarefa desempenhada, o leque conceitual vai sendo transformado socialmente, permitindo a apropriação paulatina do conhecimento.

Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos (VYGOTSKY, 2009, p. 246).

Daí uma das grandes contribuições que a Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica traz ao respeitar a rigurosidade científica contida no Método Material Dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica. A cada etapa que vai sendo vencida com o auxílio do Professor, novas atividades e tarefas vão sendo desenvolvidas e novos significados conceituais vão sendo firmados na mente do Acadêmico (LURIA, 1987), confirmando a superação:

cada uma dessas transformações cria as condições para o estágio seguinte é, em si mesma, condicionada pelo estágio precedente, dessa forma, as transformações estão ligadas como estágios de um mesmo processo e são, quanto à sua natureza, históricas (VIGOTSKY, 2007, p. 41).

Essa atividade para a qual o Professor encaminha os Acadêmicos deve ser uma atividade que os obriga a sair de sua zona de desenvolvimento atual, que busque o ampliar do conhecimento, uma atividade que contribua para o desenvolvimento.

Se o meio ambiente não coloca os adolescentes perante tais tarefas, se não lhes fizer novas exigências e não estimular o seu intelecto, obrigando-os a defrontarem-se com uma seqüência de novos objetivos, o seu pensamento não conseguirá atingir os estádios de desenvolvimento mais elevados, ou atingi-lo à apenas com grande atraso (VYGOTSKY, 1979, p. 82).

Portanto, o foco deve estar voltado para que os Acadêmicos consigam iniciar uma atividade sozinhos; porém, a concluam por meio da mediação realizada pelo Professor. Tratamos de escolher uma tarefa que os desafie, que os estimule a empregar o intelecto na construção de um nível maior de generalidade no emprego da linguagem.

De nossa experiência com Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica voltada para o Ensino Jurídico, um exemplo pode ser a elaboração de peças práticas nos primeiros anos do Curso. Os Acadêmicos nesse início desejam ansiosamente saber como é efetivamente construir as peças práticas profissionais, todavia, não sabem como. Aproveitando essa intensa motivação, esse acentuado interesse, o Professor pode aos poucos ir dando vazão a esse desejo de estruturar as peças e atividades práticas combinando teoria já vista e prática ainda não realizada. Não se trata de elaborar logo de plano uma primorosa petição inicial ao

Estado Juiz, todavia, exemplificamos que para um determinado problema de vizinhança já confeccionamos conjuntamente com os alunos um exemplo de Pedido de Providências ao Ministério Público logo no primeiro ano do Curso. Combinando as atuais possibilidades dos Acadêmicos com aquelas que ainda precisam do Professor para serem concretizadas, sempre teremos desenvolvimento.

#### 4.3 DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Esta parte do trabalho trata da linguagem, sua influência na aprendizagem, no processo de desenvolvimento e aprimoramento do pensamento dos Acadêmicos.

Neste processo de múltiplas relações há um importante instrumento a ser aprimorado pelos Acadêmicos de Direito, a linguagem. Quanto maior o desenvolvimento desta, maior será o aproveitamento do Aluno durante o curso. A razão é muito simples. Se toda a transmissão da cultura específica do conteúdo jurídico é feita por intermédio da linguagem codificada escrita ou falada, designando objetos, ações, relações, reunindo e separando sistemas, transmitindo a experiência dos indivíduos (LURIA, 1987), nada mais coerente do que mediar o desenvolvimento dessa ferramenta nos Acadêmicos.

“A transmissão racional intencional de experiências e de pensamentos a outrem exige um sistema mediador, que tem por protótipo a linguagem humana nascida da necessidade do intercâmbio durante o trabalho” (VYGOTSKY, 1979, p. 17). Não se trata de desenvolver uma habilidade oca com as palavras, mas de desenvolver a habilidade com a linguagem, com os significados, com a evolução dos sentidos, com os instrumentos, com os signos; enfim, desenvolver uma habilidade conceitual com todos os signos que servem de comunicação entre indivíduos de uma sociedade em seus múltiplos aspectos e sentidos, a qual é imprescindível para o aprendizado.

Ao realizar a comunicação, os Acadêmicos praticam o emprego da linguagem. Para realizar a prática dessa linguagem, a mente irá antes procurar palavras culturalmente arraigadas como maneira de expressar determinado pensamento, pois:

linguagem significa também cultura e filosofia (ainda que no nível do senso comum) e, portanto, o fato “linguagem” é, na realidade, uma multiplicidade de fatos mais ou menos organicamente coerentes e coordenados: no extremo limite, pode-se dizer que todo ser falante tem uma linguagem pessoal e própria, isto é, um modo pessoal de pensar e sentir (GRAMSCI, 1981, p. 36).

Realizam-se, desta maneira, vários processos mentais como maneira de analisar, comparar, associar, interpretar, particularizar, generalizar etc.; enfim, entrelaçar as características daquilo que já é conhecido e daquilo que ainda está no processo de conhecimento. Após, feita uma varredura pela procura do significado culturalmente aceito e uma vez encontrado este, torna-se necessário designar palavras para expressá-lo conforme o pensamento. Sucintamente, analisamos para depois sintetizar.

Dentro dos estudos de Vygotsky, tais características revelam que o pensamento fica umbilicalmente ligado à linguagem. O significado da linguagem depende do pensamento generalizante, ficando responsável por mediar indivíduo no mundo real como se fosse um filtro que oportuniza a compreensão do mundo e permite a conseqüente ação sobre ele (OLIVEIRA, 2010, 2014). “[...] é no significado que o pensamento e o discurso se unem em pensamento verbal. É no significado, portanto, que poderemos encontrar a resposta às nossas perguntas sobre a relação entre o pensamento e o discurso” (VYGOTSKY, 1979, p. 15). Comunicar algo para alguém, por assim dizer, requer um processo de generalização do pensamento, ou seja, a inserção desse conteúdo numa determinada classe que expresse eficazmente o sentido da linguagem empregada. Desse modo, reconhece-se que pensamento e linguagem interagem e se enriquecem mutuamente, pois, conforme salienta Vygotsky “[...] o significado é uma parte inalienável da palavra enquanto tal, pertencendo, portanto, tanto ao domínio da linguagem como ao do pensamento” (1979, p. 16).

Em seus estudos, Luria revela a complexidade da tarefa da linguagem mediar a percepção humana por meio de análises e sínteses, codificando e ordenando as impressões recebidas:

el lenguaje, que mediatiza la percepción del hombre, realiza el complicadísimo trabajo de análisis y síntesis de la información que a él le llega, ordenando el mundo percibido por él, codificando en unos sistemas determinados las impresiones que recibe (LURIA, 1980, p. 30).

Luria estudou muito bem essa relação entre pensamento e linguagem, demonstrando que a compreensão passa por um texto, um subtexto (sentido interno), um sentido e um motivo (1987). E por mais perfeita que seja a linguagem escrita, esta não garante totalmente a possibilidade de compreensão do sentido interno do texto (1987)<sup>17</sup>. Daí a importância do contato social, da participação, da manifestação externa, da conversa, da comunicação, do intercâmbio, pois toda a comunicação é feita de maneira intencional-racional, procurando-se nas palavras os significados como maneira da pessoa se fazer compreender.

A experiência sensorial é captada pelos sentidos, transformada em raciocínio por intermédio de signos sociais estabelecidos por determinada sociedade, generalizada como meio de se obter significação ou sentido, para somente então permitir uma certa comunicação entre pessoas. São pelo menos quatro passagens básicas que se estabelecem como forma de se conduzir a uma comunicação, isso sem contabilizar as etapas internas do raciocínio. Esse complexo processo que usa a linguagem como elemento mediador, acaba ensejando o aperfeiçoamento desta e conseqüentemente das formas de pensamento, pois, se reconhece que:

a transmissão racional intencional de experiências e de pensamentos a outrem exige um sistema mediador, que tem por protótipo a linguagem humana [...] a experiência pessoal habita exclusivamente a própria consciência do indivíduo e não é transmissível, estritamente falando. Para se tornar comunicável terá que subsumir-se em determinada categoria que, por convenção tácita, a sociedade humana encara como uma unidade (VYGOTSKY, 1979, p. 17).

À vista disso, é preciso estabelecer com os Acadêmicos uma conversa franca, direta, reveladora de forma e portadora de conteúdo, dando-lhes consciência da aquisição de linguagem social e linguagem profissional, habituando-os e adaptando-os ao contexto da vida real. A consciência da forma se torna importante pelo fato de que será ela a responsável por levar o Acadêmico à formação do signo aceito socialmente. Traduz um processo, um sistema, uma maneira de adquirir o conhecimento histórico social objetivo. Contudo, é preciso ter consciência de que esse processo não é uniforme e automático. Depende e muito do amadurecimento de diversos outros conceitos relacionados, os quais, talvez, ainda não se façam

---

<sup>17</sup> Esse fato também se encontra trabalhado em Koch (2013).

suficientemente arraigados na mente do aluno, devido à faixa etária, falta de experiência social, falta de comunicação, falta de prática, problemas de saúde; enfim, devido ao seu nível de desenvolvimento pessoal, já que:

com efeito, cada indivíduo, por intermédio da linguagem, dos meios de trabalho, dos modos de atividade, assimila a experiência acumulada pela sociedade e transmite sua experiência individual, encarnando-a em valores culturais e materiais criados – as formas da vida e da ação (CHEPTULIN, 1982, p. 90).

Diante dessas razões de ordem gradual, compreendemos que o uso desmedido de palavras técnicas ou o uso exacerbado de retórica, prejudicaria a captação de conhecimento por parte dos acadêmicos de Direito. O linguajar empolado, praticado ainda hoje em dia por alguns Professores de Direito não chega nem perto de atingir seus objetivos em razão de não alcançar o público a que se destina. Neste caos, a distância a ser superada entre Professor e Acadêmicos é enorme, necessitando ser encurtada. "A preocupação é, pois, com a substituição do verbalismo numa recuperação metodológica capaz de resgatar a importância de se ensinar o aluno a pensar" (SOUZA JUNIOR, 1986).

Quando se ensina um determinado conteúdo aos Acadêmicos, conjuntamente estão vários ensinamentos que não podem ser reconhecidos ou apreendidos diretamente (VYGOTSKY, 1979). Se, p. ex., o público não tem conhecimento do significado das palavras empoladas utilizadas, de nada adianta a pessoa que faz o discurso utilizá-las. Por outra visão, se os Acadêmicos não possuem a devida consciência conceitual, não podem trabalhar com esses conceitos da forma exigida. Os Acadêmicos de Direito devem ser preparados gradualmente na aquisição de conceitos cada vez mais gerais e abstratos mediante o uso de uma linguagem progressiva e compatível com o momento vivido. O Professor desce até o nível em que se encontra o alunado repleto de conceitos do cotidiano, mediando paulatinamente sua ascensão para o campo conceitual científico. Se for preciso partir da prática social inicial dos Acadêmicos como meio de permitir que eles entrelacem o novo conhecimento científico a conceitos cotidianos já sedimentados em sua mente, a linguagem utilizada para tanto também deve ser uma linguagem apropriada. De nada adianta tentar realizar esse processo e já no começo o Professor utilizar uma linguagem totalmente desprovida de significado para o aluno. O risco que se corre é criar aversão ao estudo e não aproximação.

É, por conseguinte, o desenvolvimento mesmo dos fenômenos que permite o progresso do conhecimento; é por isso que precisamos saber observar pacientemente e deixar transcorrer o tempo necessário para que se forme, no cérebro, o reflexo da realidade (POLITZER, 19--., p. 162).

A tarefa do Professor, ao estabelecer objetivos, é mediar a atividade dos Acadêmicos para que eles possam formar a conceituação necessária ao entendimento do conhecimento ao qual se debruçam. Ilustrando, não se trata de oferecer o significado pronto e acabado de uma palavra técnica, direcionando os Acadêmicos para a respectiva memorização. Se trata de mediar uma postura ativa na formação de um modo complexo de pensar, de estruturar e conscientizar sobre a tomada do conhecimento. Caso o Professor não faça isso, estará coibindo seus alunos de alcançar um estágio mais desenvolvido do pensamento. Reforçando a posição assumida, diz Vygotsky que:

a memorização da palavra e sua relação com determinados objetos, por si só, não conduz à formação do conceito: para que o processo comece terá de surgir um problema que não possa ser resolvido doutra forma, a não ser pela formação de novos conceitos (VYGOTSKY, 1979, p. 78).

É natural que os Acadêmicos se sintam em dificuldades na hora de expressar verbalmente determinado conceito com o qual se teve contato recentemente. Ainda se torna necessário estabelecer várias operações mentais combinadas como maneira de amadurecer esse conceito, generalizá-lo e torná-lo particular. Nessas etapas, dificuldades benéficas serão encontradas, mas todas superadas com a mediação do professor com vistas à sedimentação do conceito. Vygotsky lembra que “As nossas investigações mostraram que um conceito se forma não através do jogo mútuo das associações, mas através de uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam numa combinação específica” (1979, p. 109).

Como todas essas operações não acontecem de uma hora para outra, torna-se necessário despender tempo e atividades específicas, diretamente voltadas para o amadurecimento conceitual desejado; ou seja, hoje se torna necessário um preparo específico do Professor de Direito para saber lidar com essa situação.

## 4.4 PROCEDIMENTO PRÁTICO

Esta seção apresenta o procedimento prático realizado durante os trabalhos com a Instrumentalização no experimento relatado, narrando as ações docentes e discentes efetuadas, bem como os recursos materiais e humanos empregados.

### 4.4.1 Ações docentes e discentes

Segundo Gasparin, este passo "consiste na especificação dos procedimentos que serão usados para o estudo dos diversos tópicos do conteúdo." (2007, p. 124).

No caso do experimento realizado, preferimos explicitar para cada subunidade as atividades e os processos mais adequados para cada tópico, ao contrário de se fazer uma apresentação geral para toda a unidade. A razão desse proceder é confirmado nas respostas obtidas a uma questão sobre se explicitação da Prática Social Inicial poderia ser realizada toda de uma única vez ou aos poucos. No terceiro questionário, especificamente a segunda pergunta assim foi realizada: "Toda prática social deve ser apresentada aos alunos de uma vez no início da unidade ou aos poucos, conforme as aulas vão se sucedendo? Por quê?"

A título exemplificativo foi dado o seguinte sentido para treze das dezenove respostas: **A 13.3** - "Aos poucos conforme as aulas vão se sucedendo. Se descarregar todas as informações de uma vez, não vai ser proveitosa, e nem haverá rendimento"; **A 17.3** - "Aos poucos para edificar o conhecimento aos poucos." Essas duas respostas já sinalizam o conteúdo obtido na maioria das questões, ou seja, a preferência concedida para uma abordagem paulatina, justificando-o essa maneira de proceder como sendo a melhor para a absorção do conhecimento.

Ocorre que em duas questões acabou aparecendo um outro comportamento muito importante na justificativa de outras respostas. As duas são: **A 09.3** - "Aos poucos, porque assim o conteúdo e o conhecimento se materializam tornando melhor a compreensão e a intenção da prática"; **A 14.3** - "Aos poucos pois conforme for adquirindo conhecimento, praticá-lo no cotidiano."

Por parte desses dois Acadêmicos houve uma justificativa ligada a uma finalidade. A apresentação paulatina do conhecimento implicaria num melhor aproveitamento para a prática, seja na explicitação das intenções, seja na formulação de uma ação destinada à prática cotidiana. Essa justificativa nos parece ser muito plausível, pois se a maioria reconheceu ser melhor uma apresentação e abordagem por etapas do conhecimento, obtendo um maior rendimento, essa maneira de se abordar o conhecimento poderia igualmente implicar num aproveitamento melhor da parte final da Didática proposta para o Direito, o que se coaduna com o já asseverado por Gasparin (2014).

Assim decidimos proceder, em abordagens paulatinas, Tópico de Unidade e Objetivo Específico por vez, já que o desenvolvimento ocorre de maneira progressiva e não imediata (GASPARIN, 2007). Igualmente cada Dimensão de Conteúdo com sua respectiva Catarse, deixando-se somente a explicitação da Prática Social Final para depois de uma abordagem completa de todo o conteúdo. Justifica-se esse proceder pelas respostas dos Acadêmicos, pelo reconhecimento de que a prática é complexa, multifacetada, não segmentada e pela proporcionalidade já explorada da formação conceitual. Ao solicitarmos uma determinada prática com os Acadêmicos já de posse de toda a informação, estes acabariam tendo de trabalhar de novo toda a série de operações mentais complexas como forma de escolher qual a prática mais adaptada à sua intenção, preparando-os com este proceder, de uma forma mais próxima possível à vida real.

Três respostas escolheram a apresentação total do assunto como melhor forma de proceder. Ilustrando: **A 01.3** - "A apresentação integral apresenta ser mais interessante por possibilitar uma visão global do conteúdo e melhores possibilidades de preparação para os estudos"; **A 07.3** - "De uma vez. Pois deixa mais claro e menos subjetivo o objeto estudado, devo mencionar que, já com conhecimento social a chance de aluno ter interesse extra sala e bem maior."; **A 08.3** - "Acredito que deve ser apresentada de uma vez como plano de ensino mesmo, para que alguns alunos que se interessem procurando saber sobre o assunto antes das aulas."

Dessas três, duas sinalizaram algo em comum, possuir a visão global como justificativa de se ter maior interesse, melhor possibilidade de preparo para as aulas. A terceira resposta pressupõe uma solução única, isto é, a de que todo o proceder deveria ser apresentado no começo, tal qual um plano de ensino. Pensamos que

essa forma não seja a mais viável em função de que conteúdos distintos precisam de abordagens distintas, de formas distintas, o que deve ser deixado nas mãos do Professor para um melhor aproveitamento desse conteúdo abordado.

Uma única resposta apresentou um conteúdo moderado: **A 05.3** - "Depende do conteúdo estudado. Ha conteúdos onde não se consegue entender a finalidade sem antes mostrar a prática social, enquanto que em outros conteúdos é necessário ir demonstrando aos poucos conforme as aulas se sucedem."

Pensamos que essa última resposta acadêmica possui razão de ser. Como explicitamos acima, cada conteúdo possui sua abordagem específica, dependendo a escolha da sensibilidade do Professor que ministra a disciplina. Contudo, observamos que essa resposta entrelaça uma compreensão ampla do assunto a uma certa prática social, o que também se coaduna com a nossa defesa acima realizada, já que o Acadêmico acaba por reconhecer que a um conteúdo muito amplo está amarrando uma abrangente prática real.

Outra observação que deve ser feita se relaciona a escolha da comunicação. Apesar de várias formas serem viáveis, preferimos não arriscar para não frustrar o experimento. O pressuposto foi a realidade do curso, o de costume criado em assistir aula expositiva, onde os alunos passivamente se sentam para captar o saber repassado pelo Professor, algo muito forte e presente no tradicionalismo jurídico. Trabalhar outra forma, surpreendendo os Acadêmicos, poderia ser uma grata surpresa, como poderia ser uma decepção e prejudicar todo um experimento, o que também nos faria fugir da realidade a ser captada (DEMO, 2001). Por isso preferimos a exposição oral, introduzindo a novidade de um diálogo franco e aberto com os Acadêmicos durante todo o tempo da aula, a exemplo do que já havíamos feito nos experimentos preparatórios (VERONEZE; GASPARIN, 2012, 2013).

Como auxílio a esse proceder oral expositivo, preparamos eslaides com os pontos principais, imagens e demais informações pertinentes, disponibilizando todo este material aos Acadêmicos.

Justificamos, deste modo, nosso proceder de aproximações sucessivas na exposição oral dialogada em abordagem por partes do conteúdo durante o experimento, pois, para nós sinaliza um maior aproveitamento no acompanhamento da matéria, fazendo com que os Acadêmicos se acostumem aos poucos ao trato evolutivo conjunto da matéria, caminhando de maneira progressiva, mais firme, do simples ao complexo.

Na seção 3.2 desta tese, capítulo da Problematização, expusemos algumas indagações trabalhadas com os Acadêmicos quando das Dimensões de Conteúdo, como maneira de exemplificar uma múltipla abordagem do tema tratado.

Para estas Dimensões, de maneira preventiva, calculando e antevendo algumas manifestações dos Acadêmicos, previamente articulamos a síntese de algumas respostas que hipoteticamente poderiam ser trabalhadas<sup>18</sup> justamente quando da Instrumentalização. Por conseguinte, explicitamos a exposição das sínteses das respostas previamente trabalhadas:

Da dimensão Princiológica: "**4 – Princiológica:** 4.1 – Qual (is) o(s) princípio(s) envolvidos no tema Direito à Saúde? É possível verificar a presença desses princípios por todo o sistema? Princípios específicos: **A** – Universalidade: o acesso à saúde no BR é universal, isso significa que todos tem o direito de ter acesso aos mecanismos que garantam o direito à saúde. **B** – Integralidade: se refere aos serviços, as ações, destinados a amparar e concretizar o direito à saúde, ex: internamento hospitalar, fornecimento de medicamentos; terapêutico, consultas etc. **C** – Equidade: atendimento a todos de acordo com as suas necessidades, sem distinção alguma de cor, sexo, confissão religiosa, etc. A presença dos princípios básicos é marcante em todo o sistema de saúde, talvez o ramo do direito em que essa seja mais visível." (grifo nosso).

Da dimensão Legal: "**7 – Legal:** 7.1 – Qual a legislação (amplo sentido) pertinente ao tema? **A.** Lei 8.080/90- lei da organização da saúde; **B.** Lei 8.142/90 – participação da comunidade na gestão do SUS; **C.** Lei 9.313/96 – distribuição gratuita de medicamentos contra a AIDS; **D.** Lei 12.401/2011- altera lei 8080/90 (art. 19); **E.** Decreto 7.508/2011 - regulamenta a lei 8080/90; **F.** Portaria MS 3.916/98 – política nacional de medicamentos; **G.** CNJ Recomendação n. 31/2010 – recomendação do CNJ aos TJ e TRF para proceder em matéria de saúde; **H.** Resolução CNS 338/2004- política nacional de assistência farmacêutica; **I.** Ministério da Saúde. Cartilha. O SUS de A a Z: garantindo a saúde nos municípios. 3 ed.; **J.** CREMESP; CRF-SP; IDEC. Medicamento: um direito essencial. São Paulo: 2006." (grifo nosso).

---

<sup>18</sup> É importante esclarecer que não se trata de fazer com que o Estudante chegue a esse indicativo de resposta com precisão. Essas respostas previamente organizadas fazem parte do preparo de aula do Professor, onde este, se preparar adequadamente para a aula ao, p. ex., realizar uma atividade que antevê possíveis abordagens dos Alunos.

Da dimensão Econômica: "**8 – Econômica:** 8.1 – A maneira de proceder dos Médicos Públicos ou da Administração Pública acaba gerando prejuízo aos cofres públicos? - Sim, pois se o medicamento não é o acertado para a doença, se está jogando fora o medicamento e às vezes prejudicando um outro aspecto da saúde da pessoa. Em ambos os casos, o prejuízo pode ser ainda duplo, pois há a possibilidade de socorro dos direitos envolvidos em ações judiciais. 8.2 – Mínimo existencial X reserva do possível – **A** racionalidade, afinal para que o estado precisa de propaganda a exemplo atual no PR? Esse dinheiro poderia estar sendo investido em saúde, educação etc. **B** – mau gerenciamento da verba pública, característica do Estado Brasileiro, a exemplo de reportagens sobre o estado de ambulâncias, hospitais públicos, equipamentos médicos etc.; **C** - Outro ponto: reserva do possível não pode preponderar sobre direito fundamental." (grifo nosso).

Da dimensão Instrumental: "**9 – Instrumental:** 9.1 – Qual (is) a(s) peça(s) processual(is) destinada(s) a amparar o Direito à Saúde no que tange ao fornecimento de medicamentos? - Irá depender do caso concreto, cujas possibilidades são: **A** – Representação por Providências ao MP; **B** – Mandado de Segurança; **C** – Ação Ordinária, esta sendo exigida, não em todos dos casos, para comprovar a necessidade de medicamento específico.

Da dimensão Jurisprudencial: "**10 – Jurisprudencial:** 10. 1 – Como a jurisprudência (TJPR; STJ e STF) vem tratando o tema “Judicialização do Direito à Saúde”? - **TJPR:** de maneira bem ampla, concedendo os medicamentos; **STJ:** faz algumas restrições, a exemplo de conceder similares ou exigir ação ordinária específica para comprovar a real necessidade de certo medicamento específico; exigência absurda de atestado assinado pelo médico da rede estadual, requerendo medicamento específico (paralelamente chegamos a conclusão já comentada na literatura jurídica de que o STJ não cumpre sua missão Constitucional de uniformizar Jurisprudência); **STF:** reconhecimento do direito e da dignidade humana e concessão do medicamento. 10.2 – da jurisprudência pesquisada, é possível extrair a suma das defesas realizadas pelos Procuradores dos Estados? - Sim, em suma, as defesas apresentam as seguintes teses: **A** – prejudicialidade da coletividade; **B** – art. 196 não garante situações individuais, mas coletivas, comuns a todos; **C** – perigo do efeito multiplicador; **D** – ausência de “fumus boni iuris” para concessão de liminares; **E** – não há eficácia comprovada em determinados medicamentos; **F** –

contingenciamento da verba pública; **G** – observar as regras para o fornecimento do medicamento." (grifo nosso).

#### 4.4.2 Recursos humanos e materiais

Os recursos humanos e materiais perfazem uma lista de "[...] todos os equipamentos e objetos necessários ao desenvolvimento do bom trabalho docente e discente." (GASPARIN, 2007, p. 125).

No caso do experimento realizado, os recursos utilizados foram uma sala de aula típica, computador e projetor multimídia, acesso à internet, leis pertinentes ao tema, Constituição Brasileira de 1988, relatos de casos oriundos da mídia e Jurisprudências dos Tribunais (TJPR, STJ, STF).

Pensamos em trabalhar com o mínimo de recursos necessários, imaginando salas de aula que não dispusessem de nenhum equipamento eletrônico para a prática docente. Nos casos trabalhados, mesmo sem equipamento multimídia, a aula experimental poderia ter sido realizada. Contudo, nos dias atuais, um aparato informatizado sempre auxilia no trabalho, especialmente quando se quer fazer entender a complexidade da vida real.

Ainda no terceiro questionário, realizados uma pergunta específica com relação ao trabalho docente na Instrumentalização, a qual foi assim construída: "Foram empregados métodos, técnicas, estratégias e recursos à abordagem do conteúdo. Você poderia explicitar algum outro que seria igualmente interessante? Justifique."

Percebemos algumas contribuições significativas por parte dos Acadêmicos, todas ligadas aos meios midiáticos muito utilizados nos dias atuais. Uma das respostas apresentou a contribuição de se realizar um quadro comparativo entre o novo conteúdo e os demais temas e conteúdos já abordados: **A 01.3** - "Sim. Em alguns pontos poderia-se produzir algum esquema ou organograma relacionando o novo conteúdo dos demais temas ou conteúdos já aprendidos."

Pensamos que a contribuição seja muito válida, a exemplo de se comparar o tema saúde como tratado na Grécia Antiga, evoluindo até dos dias atuais. Contudo, também reconhecemos que esse quadro comparativo nada mais representa do que

uma síntese, a qual pode perfeitamente ser solicitada pelo Professor ao Acadêmico, praticando mais uma habilidade, muito válida para o estudo. Caso ocorra alguma espécie de entrave inicial devido ao volume de conteúdo, identificamos como sendo o nível atual do educando, necessitando então de um apoio do Professor como forma de finalizar a síntese.

Duas respostas salientaram algo muito mencionado pelos Acadêmicos nos dias atuais, os recursos multimídia: **A 12.3** - "Acredito que vídeos no espaço atual conseguem dominar mais a atenção do jovem. Exercícios"; **A 14.3** - "Sim, áudio visual."

A resposta A 12.3 relata algo que realmente mantém a atenção dos Acadêmicos nos dias atuais, os vídeos. Esses são interessantes de serem usados, já que permitem trazer para dentro da sala de aula visões sobre o caso concreto presente no seio da sociedade, inclusive permitindo o trabalho de reconhecimento sobre o enfoque específico dado pela mídia veiculadora da matéria, a exemplo do que foi mencionado na resposta: **A 15.3** - "Talvez seja interessante matérias vinculadas à jornais e revistas regionais de grande circulação, mostrando o que se deve, ou o que se pode fazer. Como nos próximos a nossa sociedade."

Esse trabalho de trazer a realidade para dentro da sala de aula por intermédio de matéria jornalística foi realizado por nós durante o experimento com o Direito à Saúde, trazendo à tona o ocorrido em Sarandi-PR quando na negativa do ente municipal em continuar a comprar e entregar alimentos para crianças que não conseguem deglutir, do tipo Sustagen. Da falta de compra e entrega de medicamentos até de uso contínuo, no final da Governadoria de Roberto Requião e de responsabilidade do Estado do Paraná<sup>19</sup>, dentre outras situações.

Exercícios também representam uma atividade também muito solicitada pelos Acadêmicos de Direito. Na maioria das vezes as leituras necessárias são apenas indicadas aos Acadêmicos pelos Professores, não sendo cobradas posteriormente, nem mesmo em discussões, salvo no dia da prova<sup>20</sup>. Como ficam muito distantes da aplicação da teoria, requerem exercícios para a aplicação desta em alguma especificação. É uma atividade que consideramos muito válida já que direciona o

---

<sup>19</sup> Essas situações foram veiculadas na Rede Paranaense de Televisão, especificamente no programa Paraná TV, primeira edição.

<sup>20</sup> A dissertação de Mestrado de Freitas (2014), conforme já comentada, comprova esse fato.

pensamento dos Acadêmicos para a aplicação do conhecimento e da linguagem trabalhados em sala.

O mais interessante a ser observado foi a manifestação dos Acadêmicos no sentido de terem compreendido a movimentação dada em sala durante o experimento realizado e, por intermédio desse aprendizado, pensarem em algo novo para apresentarem novas propostas, já demonstrando seguimento da linha adotada em Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica para voltada ao Ensino Jurídico.

Com relação aos recursos humanos que sinalizam as pessoas participantes do experimento de aula realizado, já mencionamos no primeiro capítulo a quantidade dos Acadêmicos presentes ao experimento. Além desses, de acordo com o estilo de condução de aula escolhido, tivemos mais a presença do Professor/Pesquisador em sala.

#### 4.5 CONTRIBUIÇÕES

Adentremos na análise qualitativa do experimento quanto ao momento da Instrumentalização, seguindo a divisão já mencionada de cinco etapas sucessivas.

**Primeira etapa.** A análise formal revelando a presença dos termos ou noções recorrentes para a Instrumentalização. Nesta etapa sobressaíram os seguintes termos ou noções para o experimento, de acordo com a literalidade das respostas dos Acadêmicos:

- 1) satisfação com o proceder;
- 2) contribuições: vídeos, jornais, revistas, casos vivenciados;
- 3) metodologia mais proveitosa;
- 4) desperta interesse;
- 5) interativa;
- 6) maior participação;
- 7) aumento da atenção;
- 8) faz pensar;
- 9) praticar;
- 10) clareza;

- 11) dinâmica;
- 12) aula menos metódica;
- 13) diálogo com o professor;
- 14) maneiras de resolver o problema;
- 15) explicação clara;
- 16) análise diversificada;
- 17) estímulo ao raciocínio.

**Segunda etapa. A visão dos Acadêmicos.** A interpretação do Professor/Pesquisador de acordo com o posicionamento dos Acadêmicos manifestou as seguintes contribuições oriundas do trabalho com a Instrumentalização para o experimento:

- 1) houve a proposta de que no trabalho desempenhado pelo Professor, a correlação poderia ser feita com vídeos, jornais locais, revistas, casos vivenciados;
- 2) a didática apresentada sai do padrão, sendo mais dinâmica, deixando a aula mais leve, menos cansativa;
- 3) ocorrência de associação a parâmetros já conhecidos;
- 4) o trabalho favorece a compreensão do assunto abordado;
- 5) professor correlacionou o assunto com casos reais, com a realidade dos alunos;
- 6) abordagem histórica facilita o entendimento sobre o modo de evolução de cada época;
- 7) desmembrar o assunto em diversas maneiras faz com que ao menos uma seja retida;
- 8) o diálogo presente em todo o trabalho sinaliza ao aluno que o Professor quer debater, atualizar ou informar o aluno;
- 9) oportuniza o surgimento de questionamentos e reflexões;
- 10) a forma de abordar conhecimento foi modificada;
- 11) organização didática (mais facilitada) do conteúdo;
- 12) reconhecimento do nível do conhecimento atual;
- 13) relação com o cotidiano e as experiências familiares. Como exemplo, no primeiro dia da aula experimental uma amiga dos Acadêmicos foi trazida para a aula a fim de conversar com o professor sobre possíveis soluções para o tratamento mais indicado ao problema de saúde de uma conhecida que estava internada em estado grave no Hospital;

14) reconhecimento de que o trabalho do Professor se preocupou com teoria e prática e não somente teoria. Desenvolvimento de relação entre teoria e problema;

15) estabelecimento de relações com as necessidades sociais atuais;

16) o trabalho do Professor leva em conta o conhecimento do aluno, ampliando o diálogo;

17) ministrar o conhecimento aos poucos, uma dimensão por vez, conduz a um melhor aproveitamento do conteúdo.

**Terceira etapa.** A argumentação apresentada nas respostas não apresentou variáveis, o que não nos permite apontar nenhuma outra contribuição pertinente.

**Quarta etapa. A visão do Professor/Pesquisador.** Interpretação do ponto de vista do Professor/Pesquisador sobre o trabalho realizado com a Instrumentalização nos permite fazer os seguintes apontamentos:

1) a visão das diferentes dimensões de conteúdo, os diferentes posicionamentos, explicitam fundamentações trabalhadas e ligadas ao real, a vivência, o que acaba gerando aprendizado;

2) houve o reconhecimento de que os acontecimentos materiais são importantes, havendo destaque para a importância do ato de presenciar, sentir aquilo que as pessoas passam, como maneira de se ter noção do que fazer;

3) pela apresentação de jurisprudência, relatos de casos práticos, teoria, foi realizado um trabalho que permitisse aos Acadêmicos inferir propostas de possíveis ações para os problemas postos;

4) foi trabalhado o reconhecimento de obstáculos a serem superados para se chegar às propostas almejadas;

5) foi trabalhado o pensamento dos alunos como forma deles mesmos chegarem a uma finalidade prática;

6) aluno reconhece que houve uma modificação de seu conhecimento, somando algo novo ao já conhecido, traduzindo o nível de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento imediato de Vygotsky. Como exemplos citados nas respostas, temos o reconhecimento do que pode ser exigido do Estado a partir de agora, do saber como funciona o sistema de saúde, a relação com os aspectos que compõe o todo. Também obtivemos a declaração de que a visão do professor contribuiu para a ligação dos vários aspectos ou dimensões que compuseram o estudo, revelando a passagem de um estado onde não se conseguia fazer algo sozinho. Igualmente obtivemos a afirmação de que o trabalho do professor auxiliou

na integração do estudo, contribuindo com visão social e jurídica do conteúdo, na distinção dos conceitos, no aprofundamento de questões devido a argumentação, a reorganização da visão sobre a realidade e no conhecimento de coisas novas;

7) afirmação de que o domínio sobre o conhecimento teórico acaba facilitando a tomada de direção para auxiliar aqueles que precisam. Para nós, esse fato mencionado nas respostas sinaliza a presença da estruturação dos conceitos científicos. Já havia ocorrido a menção sobre somar o conhecimento novo ao antigo. Com o domínio dos conceitos pertinentes a parte científica, a busca por soluções práticas fica mais enriquecida, oportunizando a diversificação do pensamento na busca por soluções possíveis ao problema central apresentado. Para a pergunta do segundo questionário: "Pelo trabalho realizado pelo professor, foi possível contrastar, comparar, o estudo científico com o cotidiano social por você conhecido? Justifique brevemente.", houve segundo nossa interpretação, o indício de discernimento entre conceito cotidiano e conceito científico. Segundo a resposta dada de acordo com a linguagem do Acadêmico respaldada em diferenças, o conceito cotidiano estaria ligado a uma materialidade, a um fazer concreto; enquanto que o científico, ligado a generalizações, teoria.

Na literalidade a resposta concedida foi: **A 09.2** – "Sim, o conhecimento cotidiano social é aquele que aderimos apenas pelo fato de precisar ou não de determinada coisa, já o estado científico é completo, possui conceito, teoria e a prática do assunto." Em outro momento do mesmo questionário, foi realizada a seguinte indagação: "Comparando o antes e o depois (Prática Social Inicial e a Catarse), seria possível dizer que houve uma modificação intelectual sua? Se positivo, no quê consistiria? Justifique brevemente."

A resposta concedida foi: **A 03.2** – "Sim, pois aprendi um novo modo de adquirir conhecimento e somar ao que eu já tinha." Essa resposta chamou atenção pelo fato de que o Acadêmico explicitamente reconheceu o mecanismo de trabalho na estruturação de conceitos, somar o novo ao já sedimentado como forma de trabalhar o aprimoramento das generalizações, auxiliando na corroboração da Teoria Histórico Cultural e do trabalho realizado. 8) reconhecimento das possíveis medidas destinadas a solucionar o problema apresentado, a exemplo de ações administrativas e judiciais cabíveis; 9) comprovando que relações entre o conteúdo e a realidade foram estabelecidas, houve menção aos problemas de saúde vividos por familiares e amigos, a exemplo da pessoa da família que utiliza remédios oriundos

do sistema de distribuição pública de medicamentos; 10) a abordagem das dimensões de conteúdo de maneira escalonada, uma por vez, fez com que os Acadêmicos reconhecessem que essa separação e esse mecanismo de trabalho significassem organização, permitindo um melhor aproveitamento do conteúdo.

**Quinta etapa.** A Interpretação crítica quanto a Instrumentalização, nos permite realizar as seguintes avaliações enquanto Professor/Pesquisador:

1) a aula é planejada com objetivos estruturados para levar o Acadêmico a interferir na realidade, implicando no direcionamento do trabalho do Professor nesse sentido. Nas respostas do terceiro questionário podemos averiguar o reconhecimento de que a busca por soluções para casos oriundos da realidade faz com que os Acadêmicos se transportem para essa realidade, assumindo esse ângulo de visão sobre o assunto, o que implica no reconhecimento de que a mediação feita pelo Professor foi feita de acordo com a proposta inicialmente planejada e com a metodologia adotada;

2) nos tempos atuais há uma clara demonstração dos Acadêmicos em preferir vídeos. Sendo fácil obter essa espécie de material hoje, o trabalho do Professor não pode desperdiçar essa informação, devendo aproveitá-la como forma de despertar atenção dos alunos e assim conseguir mais um meio para correlacionar o conteúdo que deseja. Ademais, determinadas matérias jornalísticas ajudam muito a transportar a realidade para dentro da sala da aula;

3) houve proposta de intervenção na realidade feita pelos Acadêmicos e propostas próximas de suas capacidades, o que demonstra ter ocorrido um envolvimento com o trabalho do Professor, desde de quando apresentadas as finalidades a serem alcançadas;

4) relembro que tivemos grande dificuldade quando da obtenção da manifestação inicial dos Acadêmicos, conseguindo manifestações somente depois de trabalharmos o início da aula com um problema oriundo da realidade, encontramos no meio das respostas sobre Instrumentalização uma justificativa muito plausível para tanto. Em algumas respostas aparece o fato de que o trabalho desenvolvido favorece a quebra do "medo" de se manifestar, ou a "vergonha" ou a "timidez". Se assim o é, no início dos trabalhos esse medo, vergonha ou timidez aparecia com mais força. Depois da evolução dos trabalhos, com o diálogo andando, com abordagens oriundas do cotidiano, o Acadêmico acaba adquirindo um pouco mais de confiança diante das comparações que ele mesmo fez, passando a se

manifestar. Ao mesmo tempo, encontramos a justificativa para a explicitação do querer saber mais sobre o tema ter sido mais fácil de ser conseguida. Estando o Acadêmico mais adaptado e com confiança conquistada, essa manifestação de segundo momento ocorre mais naturalmente. Como exemplo do que se defende, para a pergunta do primeiro questionário: "O trabalho realizado pelo Professor o(a) auxiliou positivamente na apropriação do conhecimento? Justifique brevemente."

Obtivemos a seguinte resposta: **A 09.1** – "Sim, o trabalho do professor com a exposição oral, nos **garante mais confiança** sobre o assunto, com a utilização dos casos, nos mostra a aplicabilidade do assunto, na realidade e por fim o **diálogo é extremamente necessário**, pois assim se consegue trocar os conhecimentos entre professor e aluno." (grifo nosso).

Na resposta o Acadêmico relata a importância do diálogo, da troca de conhecimentos, da utilização de casos da realidade, da aplicabilidade do assunto, como mecanismos aptos a gerar confiança. Sendo assim, conquistada uma vez, as manifestações posteriores acabam se tornando mais fáceis. Reforçando o posicionamento, da pergunta do segundo questionário: "É possível afirmar ou negar que para elaborar ações concretas é preciso se apropriar do conteúdo necessário para tanto? Justifique brevemente." Retiramos a seguinte resposta: **A 15.2** – "É possível afirmar, sem o conteúdo não há como tomar uma iniciativa." A combinação das respostas nos leva a conclusão geral de que o Acadêmico, sem relativa margem de segurança para se posicionar sobre um determinado conteúdo, não o faz até que reconheça a possibilidade de que sua manifestação seja realmente aproveitada e não descartada ou ridicularizada. Somente com esse grau de confiança assegurado, o Acadêmico então passa a manifestar e revelar a sua vivência;

5) reconhecimento da existência de contradições no sistema quando se argumenta que, e.g., há um descompasso entre teoria e prática; incongruência entre legislação e efetividade ao direto à saúde cidadão, chegando até ao reconhecimento explícito. Como exemplo, para a pergunta do primeiro questionário "O trabalho do professor permitiu com que visualizasse maneiras de resolver as questões sociais postas? Justifique brevemente.", escreveu o Acadêmico a resposta **A 06.1** - "Permitiu na medida em que me possibilitou a visualização das **contradições** entre a lei e a realidade social." (grifo nosso). Para a pergunta: Em outra oportunidade no mesmo questionário foi perguntado se "Pelo trabalho realizado pelo professor, foi possível contrastar, comparar, o estudo científico com o cotidiano social por você

conhecido? Justifique brevemente." Em resposta simples obtivemos: **A 07.1** – "Sim. A mistura entre o estudo científico e o cotidiano social possibilita novas reflexões e percepções dos fatos que ocorrem quanto ao assunto do conteúdo." Essas respostas para nós indicam a presença marcante de uma contradição ocasionando modificação do pensamento e conseqüentemente da linguagem necessária para reconhecer e expressar esse novo conhecimento;

6) desenvolvimento do senso crítico dos Acadêmicos, trabalhando o questionamento da realidade como forma de analisar os pontos positivos e negativos de uma realidade social que está em constante transformação, assim como a própria educação, como bem lembra Praxedes (2010);

7) o trabalho do Professor realizado em sala, assemelha-se a um exercício, algo que permite ao Acadêmico colocar em prática aquele conhecimento que acabou de assimilar, ou aplicar esse conhecimento como forma de sedimentá-lo. É grande a solicitação de exercícios por parte dos Acadêmicos que revelam até um certo descontentamento em ter que apenas efetuar leitura, a qual, sem o devido emprego, torna mais difícil a assimilação dos conceitos que possui. Atualmente a leitura é encaminhada como forma de se adquirir conhecimento a ser verificado na avaliação bimestral. Com o emprego de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica para o Ensino Jurídico, a leitura passa a ser um mecanismo para a ampliação de conhecimento, o qual, antes de qualquer avaliação bimestral, será devidamente trabalhado em sala como forma de aprimoramento da linguagem e dos conceitos científicos, contando com a colaboração do Professor em seu balizamento e com a opinião dos colegas como meio comparativo;

8) os Acadêmicos expressamente utilizaram a nomenclatura Prática Social Inicial, Conhecimento Inicial, Conhecimento Final, Problematização, Análise, Instrumentalização, Trabalho do Professor, Catarse, Síntese, Prática Social Final, transparecendo a fixação atenta desses momentos e o aceite quanto a forma de trabalho do Professor.

Continuando a análise qualitativa, passamos a trazer excertos das respostas acadêmicas como forma de corroborar o que já foi acima apontado e ao mesmo tempo descobrir material para novas discussões.

Com foco centrado na ação docente, elaboramos uma questão que nos permitisse verificar se os Acadêmicos conseguiriam visualizar maneiras de lidar com os problemas sociais, sejam os similares aos tratados em aula, sejam outros.

Elaboramos a seguinte questão para o primeiro questionário: "O trabalho do professor permitiu com que visualizasse maneiras de resolver as questões sociais postas? Justifique brevemente."

A título de exemplo, algumas das respostas obtidas foram: **A 13.1** – "Sim, com os **exemplos práticos** e a **exposição crítica do assunto**, permitiu com que o aluno visualizasse algumas maneiras de resolver os problemas impostos. A análise crítica do conteúdo é muito importante, ao meu ver, para uma compreensão mais profunda do tema" (grifo nosso); **A 15.1** – "Sim. A princípio não conseguimos solucionar/ajudar muitas pessoas com os problemas estudados por falta de postura e conhecimento. Dos temas abordados, visualizou-se que as **ferramentas** nem sempre estão com os profissionais liberais, mas também com os **representantes/servidores públicos que tem uma boa ótica social** (grifo nosso)."

Nesse caso, percebemos da resposta A 15.1, que o Acadêmico conseguiu verificar a existência de várias ferramentas no sistema que possibilitam o trato da matéria e não uma única via, além de que dentro do sistema Administrativo ainda ocorre a possibilidade de solução de algumas pendências, não sendo necessário se socorrer de pronto de um Advogado para sanar o problema, o que pode diminuir custos e tempo, especialmente para quem não possui muitos recursos financeiros ou tempo para esperar.

Aqui podemos averiguar outra forma de desenvolvimento, o do enriquecimento da linguagem ao aprender técnicas específicas da profissão. Como podemos compreender da leitura de Gramsci (1981), a escola simula a vida real, sim simula. Todavia, a sua contribuição mais importante se dá no sentido de acostumar ou de inserir de maneira gradual a pessoa em um contexto social particularizado, onde se trabalham técnicas específicas que culminam numa profissão. A pessoa vai então gradualmente aprendendo a se relacionar com os outras pessoas que fazem parte desse círculo social possuidor de linguagem social própria. Durante essa prática educacional gradual os Acadêmicos vão aprendendo sobre toda a história de conhecimentos já produzidos nesse meio, bem como a evolução desse conhecimento e o porquê dessa evolução, das relações travadas ao longo da história.

Na resposta A 16.1 o Acadêmico chegou a apontar possíveis modificações no sistema com vistas à melhoria do quadro de saúde pública no Brasil. Isso sinaliza atenção do Acadêmico para assuntos fora da sala de aula, interpretação e

posicionamentos dentro da questão ao comparar o que gestor público faz e o que poderia ser feito em prol de se atender a população. Como disse: **A 16.1** – "Sim, a partir dos questionamentos dos colegas e do diálogo com o Professor, começa a aparecer maneiras de se resolver a questão como no caso específico, a **melhor gestão do Dinheiro Público e investimento em saneamento e saúde** em geral (grifo nosso)."

Elaboramos ainda outra indagação sobre o trabalho do Professor, desta vez, deixando o Acadêmico livre para se posicionar sobre o acréscimo ou não na apropriação do conhecimento. A questão do primeiro questionário foi: "O trabalho realizado pelo Professor o(a) auxiliou positivamente na apropriação do conhecimento? Justifique brevemente."

Nesse caso, gostaríamos de destacar as seguintes respostas: **A 01.1** – "Com certeza. Pois antes da aula, tinha um **conhecimento pequeno** sobre o assunto e após além de ter aumentado a minha aprendizagem, **tive curiosidade de procurar mais sobre o assunto fora da sala de aula**" (grifo nosso); **A 13.1** – "Sim, houve uma **exposição do assunto bem organizada**, o aluno, desde o início, sabia o objetivo final da aula, isso facilitou a compreensão do tema. Outro quesito que facilitou a compreensão foi a **exposição de exemplos concretos** sobre o assunto (jurisprudências, casos concretos que ocorreram etc) (grifo nosso)."

A resposta A 01.1 explicita um algo muito curioso. O fato de ter conseguido com que um Acadêmico reconhecesse um conhecimento menor do que o obtido ao final da aula e acabasse por procurar mais sobre o assunto fora da sala de aula. Este fato representa uma enorme contribuição conquistada no que tange a apropriação de conhecimento. Não só foi conseguido com que o Acadêmico visualizasse sua modificação, como tendo ressaltado neste a necessidade por buscar novos conhecimentos. Entendemos que nesse ponto, o Aluno já passou a ser sujeito ativo do seu processo de formação (CAVALCANTI, 2005), além de auxiliar na corroboração da Teoria Histórico Cultural quando constrói as zonas de desenvolvimento.

A resposta A 14.1 ressalta o indicativo para a busca dos Direitos. Ao estudarmos os casos reais, as defesas praticadas pelas Procuradorias, as Jurisprudências, a Evolução no trato da matéria, os Acadêmicos já conseguiram uma certa compreensão e buscar soluções para novos casos, ou para casos

similares. **A 14.1** – "Sim. Elucidando algumas dúvidas e  **sinalizando caminho** na busca dos direitos (grifo nosso)."

A resposta A 15.1 traz um reconhecimento significativo, o trabalho do Professor realizando uma abordagem histórica, uma das dimensões de conteúdo trabalhadas durante o experimento. Na letra: **A 15.1** – "Sim. Cita-se o exemplo de que o Estado pode custear além das despesas com medicamentos para a universalidade, também demais gastos com o tratamento. É importante ressaltar que um professor que faz uma **abordagem histórica** ao apresentar determinado tema, situa o aluno na evolução do modo de pensar de cada época, e **possibilita melhores reflexões** do assunto (grifo nosso)." Essa dimensão representa muita importância, pois, para acabar produzindo seu próprio conhecimento, se aprofundando cada vez mais na essência do saber, será necessário primeiro estudar os conhecimentos já produzidos pela sociedade historicamente (GASPARIN, 2007), ou objetivados pela sociedade. Como assevera Cheptulin: "[...] desenvolvendo-se com base na prática, o conhecimento representa um processo histórico, no decorrer do qual o homem penetra cada vez mais profundamente no mundo dos fenômenos." (1982, p. 57).

Ao se debruçar cada vez mais profundamente no conteúdo histórico estudado, caminhando para sua essência, descortinando ideologias, desejamos que o Acadêmico de Direito entenda que o paradigma do dogmatismo não é o único existente (KIPPER, 2000), colocando "[...] continuamente em discussão toda doutrina, toda especulação, toda estrutura, toda tentativa de estabilizar e fixar no tempo o que é e deve permanecer em perpétuo movimento" (MODIN, 1983, p. 6). Esperamos assim contribuir para a "[...] construção de um saber crítico que esclareça a praxis humana, enquanto comprometida com a análise da estrutura social, tendo por objeto a sua transformação social" (SOUZA JUNIOR, 1986).

Nessa linha, as contribuições de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica para o ensino jurídico sinalizam para o reconhecimento sobre a importância do estudo histórico, o qual, uma vez apropriado devido aos estudos sobre aquilo que já foi realizado pela sociedade, indica o caminho possível para uma solução de um problema atual. Da importância sobre a organização do conhecimento, da identificação quanto ao patamar de conhecimento adquirido, descoberta de novos e estímulo para se buscar novos.

Quanto a maneira de proceder do Professor em sala durante o experimento, desejou-se saber sobre sua aceitabilidade pelos Acadêmicos. Para tanto, foi formulada a seguinte indagação no segundo questionário: "A forma adotada de aproximações sucessivas, a abordagem de uma dimensão de conteúdo por vez, enriqueceu a construção do conhecimento? Justifique brevemente."

Passamos a transcrição e comentário das respostas: **A 01.2** – "Sim. Pois não foi jogado para o aluno tudo de uma vez e sim um conteúdo por vez, fazendo o aluno problematizar todos os aspectos de cada dimensão." Transladamos essa resposta para unicamente deixar claro que houve a compreensão da forma adotada, tratando-se um tópico, objetivo, dimensões de conteúdo por vez.

De uma maneira geral, as respostas reconhecem algo por nós antevisto, o de que a realização de estudo relacionado, escalonado, favorece a organização do pensamento por parte do Acadêmico. Dividimos o máximo possível o conhecimento, abordando-o gradualmente, até que no final conseguimos conectá-lo ao todo, ajudando na percepção da realidade pelo Acadêmico, antes amorfa. As respostas: **A 06.2** – "Delimitar o conteúdo e relacionar cada ponto abordado com o seguinte, facilita para o aluno **organizar seu pensamento** e construir suas dúvidas acerca do tema." (grifo nosso); **A 07.2** – "A separação do conteúdo na explicação e sua posterior **aplicação em casos concretos**, facilita na construção do conhecimento." (grifo nosso); **A 12.2** – "Sim, me permitiu analisar, um aspecto de cada vez e em **seguida conectá-los todo**, me auxiliou a **entender a realidade.**" (grifo nosso); **A 13.2** – "Permite maior **organização das idéias** e conseqüentemente amplia a capacidade da construção do conhecimento." (grifo nosso).

O estudo sobre a adaptação de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica destinada ao Ensino Jurídico fornece fortes indícios sobre a colaboração na organização do pensamento, na visualização das partes de um conhecimento dentro de um todo, na conexão dentre essas e o entendimento da realidade da qual se faz parte. Por consequência, a contribuição para com a prática das funções psicológicas superiores é significativa.

Como na Fase da Instrumentalização ocorre a previsão de uma ação discente, pretendíamos verificar se os Acadêmicos conseguiriam comparar o estudo realizado com a prática social por eles vivida. Para tanto, elaboramos a seguinte questão no segundo questionário: "Pelo trabalho realizado pelo professor, foi

possível contrastar, comparar, o estudo científico com o cotidiano social por você conhecido? Justifique brevemente."

Exemplificando, seguem as seguintes respostas: **A 05.2** – "Sim, com o trabalho realizado foi possível verificar que o **estudo científico diverge do cotidiano.**" Nesse caso, cremos que o Acadêmico desejou expressar o sentimento de que o estudo realizado diverge do conhecimento por ele inicialmente expressado, ou, que o estudo científico diverge do empirismo já que esta foi a tônica trabalhada em sala.

Respostas A 04.2 e A 08.2: **A 04.2** – "Sim. Houve a exposição das leis, da intenção do legislador e de todo o contexto histórico que influenciou o surgimento do direito a saúde e todos os conceitos relacionados ao tema, **nos possibilitando ver a discrepância** entre o que se esta no papel e o que se vê na prática." (grifo nosso); **A 08** – "Sim, a **ligação da teoria ao real** através da explicitação de casos e jurisprudência essa prática foi possível." (grifo nosso).

De acordo com a escrita realizada, inferimos dessas três respostas uma percepção acadêmica sobre as discrepâncias do estudo realizada e a realidade vivida pelos Acadêmicos, seja a realidade de sala de aula, seja a realidade dos casos reais. As respostas acima sinalizam uma percepção, contudo nos deixam um pouco frustrados por terem percebido apenas as diferenças. Outros contextos percebidos e apontados em outras respostas não foram nessa trabalhados. Sendo assim, não podemos dizer que os Acadêmicos ficaram na primariedade das diferenças, mas começamos a reconhecer outro aspecto de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica para o Direito, o da intercomunicação.

Como exemplo do que se explora, realizamos a seguinte indagação no primeiro questionário quando da Problematização: "Durante a problematização é possível cogitar possíveis soluções teóricas e/ou práticas para a realidade abordada? Justifique brevemente."

Em três respostas obtivemos as seguintes redações: **A 06.1** – "Durante a problematização é possível trazer **comparações** de como outros países tratam o tema e, assim, encontrar possíveis soluções para as questões apontadas. Da mesma forma é possível determinar quais soluções não seriam aplicáveis à realidade do país" (grifo nosso); **A 12.1** – "Sim, a aplicação do direito, **sua implementação no mundo real já é uma solução**, através de uma **ação de conhecimento** ou **mandado de segurança**, por exemplo" (grifo nosso); **A 16.1** –

"Sim, durante a problematização **cogitamos duas soluções**: Ação de conhecimento e Mandado de Segurança (grifo nosso)."

De suas escritas se percebe que os Acadêmicos não trabalharam somente diferenças, mas realizaram comparações, associações e juízos, isso teoricamente numa determinada fase. Ocorre que durante essa fase, muita conversa já havia sido realizada, tanta que apontamentos de soluções tipicamente judiciais já haviam aparecido, as quais, se fossemos seguir um modelo lógico de etapa por etapa, deveriam aparecer somente na Catarse ou na Prática Social Final. Por isso voltamos a enfatizar que Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica para o Ensino Jurídico deve trabalhar com momentos articulados e não em fases de sequência cronológica (SAVIANI, 2012).

De apenas percebido, esse fato deve ser aproveitado e assim trabalhado. Isso faz com que o diálogo em sala aumente, já que ao contrário de tolhidos, os Acadêmicos começam a perceber que suas manifestações poderiam ser aproveitadas e combinadas durante toda a explanação e não meramente numa única fase. Enfatizamos. O processo realmente é gradual, não só para os Acadêmicos, mas inclusive para o Professor que vai se acostumando com o modo de trabalho, com o preparo de aula diferente, seu ministrar e com os resultados diferentes.

Durante esse trabalho conceitual os Acadêmicos começam uma passagem do nível atual de desenvolvimento para a zona de desenvolvimento imediato, onde várias atividades mentais elementares foram realizadas em combinação, a exemplo de análises, sínteses, generalizações, abstrações, associações, comparações, alterando tanto o conteúdo, quanto a forma como a palavra generalizada traduz a realidade vivida (VYGOTSKY, 1979), nos conduzindo a uma organização dos pensamentos e nos lembrando a observação no início desta tese sobre o atrelamento de conteúdo e forma, pois: "forma 'história' significa uma determinada linguagem, como 'conteúdo' indica um determinado modo de pensar não só histórico, mas 'sóbrio', expressivo [...]" (GRAMSCI, 1978, p. 368). Isso implica no fato de que todo o aparato de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica serviu para a conscientização sobre a aquisição conceitual, permitindo novas generalizações a exemplo da propositura de algumas intervenções na realidade, ou que críticas a determinadas ações governamentais fossem construídas.

Podemos reconhecer também que os Acadêmicos compreenderam muito bem as conexões exploradas entre teoria e prática, forma e conteúdo. Como exemplo, ao ser estimulado a procurar assunto relacionado à aula, fora dela, o Acadêmico demonstra clara organização do pensamento, da linguagem e aprimoramento de uma percepção destinada agora a fazer comparações entre a teoria e a realidade.

Em vista disso, a organização dos trabalhos didáticos por meio da atividade com Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica voltada para o Ensino Jurídico apresenta contribuições no sentido de permitir um maior aproveitamento na correlação entre o estudo realizado e a realidade vivida pelos Acadêmicos, uma modificação entre o pensamento e a palavra (VYGOTSKY, 1979), num processo que na verdade ocorre a todo momento da aula, assim que novos dados são manipulados.

Nesse contexto, verificamos que o trabalho do Professor auxilia no incremento da leitura da realidade, na manipulação do conhecimento em etapas, organizando um todo, gerando confiança nos Acadêmicos de maneira que estes trabalhem suas manifestações espontâneas ao ponto destes incrementarem o senso crítico e comecem a realizar propostas de intervenção na realidade e no próprio trabalho do Professor ao sugerirem, p.ex., o trabalho com vídeos, na promoção do pensamento ao serem visualizadas contradições no sistema, na diferenciação dos conceitos científicos e cotidianos, no reconhecimento do patamar do próprio conhecimento e na sua respectiva alteração.

Generalizando e concluindo o capítulo da Instrumentalização, podemos reconhecer que nos aproximamos dos estudos sobre Vygotsky para verificarmos que o desenvolvimento acadêmico, portanto, deve ser visto como dependente do contexto (TUDGE, 1996) trabalhado pelo Professor, tanto relativo ao conteúdo, quanto à forma tratada.

## 5 CARTASE

Neste capítulo trabalharemos o quarto momento de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, a Cartase, etapa onde o Acadêmico demonstra a compreensão sistematizada de todo o trabalho desenvolvido.

Se durante a Problematização e a Instrumentalização houve a oportunidade da análise, uma decomposição do todo, um exame de cada parte desse todo, um estudo pormenorizado do tema tratado; agora, na Cartase, haverá um procedimento inverso, ou seja, a partir da consciência adquirida por cada um dos elementos, por cada uma das divisões estudadas, das diferenças, partimos para a recomposição de um novo todo, resumindo e reordenando com a própria linguagem esse conhecimento adquirido. O Professor passa então a encaminhar os Acadêmicos para a tarefa de síntese de todas as múltiplas operações complexas realizadas no transcurso dos trabalhos, o que significa "[...] conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido" (GASPARIN, 2007, p. 130).

Se nos utilizarmos das palavras de Vygotsky para expressar essas passagens da Didática trabalhada, temos que "Este método combina as vantagens da análise e da síntese e permite adequado estudo dos todos complexos" (VYGOTSKY, 1979, p. 16).

Como explicita Saviani:

o próprio conceito de síntese implica a unidade das diferenças. O conceito de concreto, conforme Marx, é a unidade da diversidade. É isso que torna necessário o momento da abstração. **Não chego à síntese senão pela mediação da análise.** Na síncrese está tudo mais ou menos caótico, mais ou menos confuso. Não se tem clareza dos elementos que constituem a totalidade. Na síntese eu tenho a visão do todo com a consciência e a clareza das partes que o constituem (2005, p. 146, grifo nosso).

Como não existe síntese sem análise, após ter sido separada e realizada a análise de maneira didática, com calma e mais esmiuçada possível, os Acadêmicos são levados a construir uma síntese dos conhecimentos adquiridos, demonstrando o efetivo domínio cognitivo prático destes.

Aquilo que representava inicialmente uma totalidade amorfa, sem ligação com a realidade própria, agora passa a ser uma nova totalidade organizada, estruturada e com ligação com a realidade própria, demonstrando efetiva compreensão das etapas anteriormente trabalhadas. “Consiste na comparação entre o que ele sabia no início do processo e os novos elementos que foi adquirindo pelo estudo e análise do conteúdo” (GASPARIN, 2007, p.137). De uma generalização cotidiana, praticou-se uma análise com o fim de se encontrar o conhecimento científico, possibilitando uma nova ascensão, desta vez conscientemente voltada para a síntese que envolve um conceito científico.

Passa-se a ter uma nova visão qualitativa da situação inicial ante o conhecimento teórico e prático assimilado, “[...] é o momento em que ele estrutura, em nova forma, seu pensamento sobre as questões que conduziram seu processo de aprendizagem” (GASPARIN, 2007, p. 130). Todo o leque de análises anteriormente aberto, explicitado, agora se fecha propositalmente com o intuito de oportunizar uma nova estrutura do pensamento, aperfeiçoada. Os Acadêmicos com seus esforços próprios passam a ter de trabalhar ao mesmo tempo com as palavras que já conheciam e com as palavras novas que designam o conhecimento científico assimilado, de amplo significado. O conceito do cotidiano se encontra agora com o conceito científico, teoria se une à prática, demarcando uma nova posição destinada à transformação social, pois, “trata-se de efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2002, p.72). Fica revelada a mediação entre os conceitos e entre os termos que os designam, literalmente sintetizando via participação ativa do próprio Acadêmico todo o conhecimento anteriormente adquirido. É na Catarse que encontramos “[...] a manifestação do novo conceito adquirido” (GASPARIN, 2007, p.130); ou, a construção de “[...] uma nova visão da realidade” (GASPARIN, 2007, p.131).

Um conceito só surge quando os traços abstraídos são novamente sintetizados e a abstração sintetizada daí resultante se torna o principal instrumento de pensamento. Como ficou provado pelas nossas experiências, é a palavra que desempenha o papel decisivo neste processo; a palavra é utilizada deliberadamente para orientar todos os processos parciais do estágio superior da gênese dos conceitos (VYGOSTSKY, 1979, p.106).

Nesse ponto é preciso esclarecer que não se trata mais de ensinar diretamente os conceitos ou se ensinar diretamente as definições de conceitos. Por esse caminho tradicional, várias fases necessárias a formação do pensamento são puladas, e os Acadêmicos ao invés de aprenderem, correlacionar, associar, diferenciar; enfim, saber praticar conscientemente inúmeras relações mentais complexas, acabam assimilando tão somente pela repetição excessiva e pela decoreba<sup>21</sup>. Quando a mente cansa e não consegue mais reter informações desconexas, a pessoa acaba sofrendo uma baixa na estima e atribuindo o fracasso a si (PALANGANA, 1998). Ao contrário, pelo que se propõe, trata-se de ter um ensino direcionado para formação conceitual, onde os Acadêmicos tomam o papel ativo de sua própria formação. Como explica Vygotski, de nada adianta ensinar diretamente os conceitos:

a experiência pedagógica nos ensina que o **ensino direto** de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma **assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples** que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos [...] (2001, p. 247, grifo nosso).

Os graus de generalidade e operações mentais vão se adaptando ao contexto desejado, despertando um novo sistema de processos complexos de compreensão com o auxílio do Professor para a formação das correlações adequadas. Para tanto, os Acadêmicos buscam os signos adequados àquilo que desejam fazer compreender, aprimorando sua capacidade de comunicação, de linguagem e ganhado muito na formação intelectual e conceitual do tema estudado. Catarse é, assim, “[...] a expressão mais evidente de que, de fato, o Acadêmico se modificou” (GASPARIN, 2007, p. 136), o que será também percebido pelo próprio devido ao ato de comparar o conhecimento anteriormente existente e o obtido depois de cumpridas os momentos da Didática Histórico-Crítica para o Ensino Jurídico, conforme demonstrado nas respostas do experimento por nós realizados; vale dizer, realiza-se a compreensão intelectual ante a aquisição dos “[...] instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2005, p.15).

---

<sup>21</sup> Já fizemos essa mesma referência quando do oferecimento de soluções diretas pelos Acadêmicos na Prática Social Inicial, sem a devida consciência do raciocínio para tanto.

Como já possuí um conhecimento muito maior do assunto científico tratado, com mais segurança, a manifestação oral do Acadêmico nessa parte se torna mais fácil de ser conseguida. Todavia, até por questão de tempo de aula e número de Acadêmicos<sup>22</sup>, nada impede o Professor de realizar essa manifestação via escrita, o que pode até ser benéfico se encarado como forma de documentação evolutiva própria do Acadêmico. Tendo o material inicial e final em mãos estes podem ir comparando sua própria evolução, a qual lhe poderá ser de útil emprego futuramente. Não se pré julga atitudes, mas pensamos que a externalização oral ou escrita sempre seja o melhor caminho, já que como abordado, ocorre uma diferença entre as atividades cerebrais praticadas no ato dessas comunicações se comparada a uma atitude mental sem a externalização, afinal, como ressalta Wachowicz: “Sejam quais forem os meios anteriormente desenvolvidos, diretos ou indiretos, sem a **expressão** elaborada da nova forma não há aprendizagem e conseqüentemente não há ensino” (1989, p. 103, grifo nosso).

Gasparin permite compreender que não há necessidade de que a síntese seja efetivamente construída pela escrita em todo e qualquer caso, já que o Professor estará continuamente presente auxiliando a construção da atividade mental dos Acadêmicos. Como nesse caso há na síntese mental um apontar para a prática, a atividade se torna válida. Como relembra:

a solução das questões não precisa ser, necessariamente de ordem material. Na maioria das vezes, no processo educacional, a solução é apenas mental ou intelectual, mas ainda que teórica, essa solução aponta para a prática (2007, p. 133).

Aliando teoria e prática, a Catarse passa a ser um importante instrumento de aquisição de consciência, contribuindo na formulação de atividades que impulsionem o homem para a modificação de sua realidade. Nesse ponto, ganha força a observação de Gramsci sobre o momento da Catarse para a praxis:

[...] *catarsis* significa o momento de elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto também significa a passagem do 'objetivo ao subjetivo' e da 'necessidade à liberdade'. A estrutura da força exterior que subjuga o homem, assimilando-o e

---

<sup>22</sup> Dentro do universo que se tem conhecimento, nas Universidades Públicas, as salas de aula no curso de Direito comportam costumeiramente quarenta alunos. Nas Instituições Particulares, sessenta alunos ou mais.

o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético política, em fonte de novas iniciativas. A fixação do momento 'cartático' torna-se, assim, creio, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo cartático coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético (1981, p. 53).

Também se entende que a almejada síntese na Catarse possa aparecer de duas maneiras distintas. Uma maneira seria buscar a realização da síntese para cada uma das dimensões de conteúdo trabalhadas. Como as questões sociais nasceram do questionamento múltiplo oriundo das diversas dimensões de conteúdo, nada impede que, depois de toda uma explanação sobre cada uma delas, o Acadêmico seja levado a já concretizar uma síntese individual e específica para cada dimensão de conteúdo. Uma segunda maneira mais dificultosa seria buscar a concretização de uma síntese geral de todo o estudo realizado, somando todas as dimensões de conteúdo trabalhadas. Essa segunda modalidade é muito mais trabalhosa e demorada, justamente porque o Acadêmico precisa ir entrelaçando os diversos ramos do conhecimento, as diversas dimensões de conteúdo como meio de se chegar a uma síntese final.

De um forma ou de outra, o importante é que os Acadêmicos realizem a síntese presente na Catarse e enriqueçam com o conhecimento teórico-prático em todos os pormenores possíveis, demonstrando que:

[...] é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. [...] Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social (SAVIANI, 2012, p.72).

Ao expressar esse conhecimento teórico prático de maneira sintética, indubitavelmente o Acadêmico confirma a segurança desejada no trato da matéria, demonstrando o reconhecimento anterior das contradições e o direcionamento para capturar a essência da realidade, já que conforme adverte Politzer, "Um pensamento que desconhece as contradições deixa, pois, escapar a essência da realidade."(19-- , p.88). Devidamente enriquecido o pensamento, pode-se agora passar para a etapa seguinte, a da aplicação desta teoria devidamente adaptada à realidade que o cerca.

No transcurso da tarefa de sintetizar o conhecimento participado, o Acadêmico deverá realizar uma série de outras operações mentais, desta vez

destinadas a escolher a maneira como se manifestará, como desejará ser compreendido. Não é um processo simples, mas

a idéia diretriz da discussão que se segue pode ser reduzida à seguinte fórmula: a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa mas um processo, um movimento contínuo de vai-vem entre a palavra e o pensamento; nesse processo a relação entre o pensamento e a palavra sofre alterações que, também elas, podem ser consideradas como um desenvolvimento no sentido funcional. As palavras não se limitam a exprimir o pensamento: é por elas que este acede à existência. Todos os pensamentos tendem a relacionar determinada coisa com outra, todos os pensamentos tendem a estabelecer uma relação entre coisas, todos os pensamentos se movem, amadurecem, se desenvolvem, preenchem uma função, resolvem um problema. Esta corrente do pensamento flui como um movimento interno através de uma série de planos. Qualquer análise a interação entre o pensamento e a palavra terá de principiar por investigar os diferentes planos e fases que um pensamento percorre antes de se encarnar nas palavras (VYGOTSKY, 1979, p. 165).

Testes acontecerão, palavras adequadas serão escolhidas, associações, distinções, comparações, juízos e generalizações serão formadas, orações construídas, parágrafos edificados, palavras serão trocadas, argumentações aprimoradas. Uma série imensa de atividades ocorrerá como maneira de permitir o aprimoramento, sedimentação e manifestação do conteúdo em palavras.

Das generalizações primitivas, o pensamento verbal vai-se elevando ao nível de conceitos mais abstratos. Não é apenas o conteúdo de uma palavra que se altera, mas a forma como a realidade é generalizada e refletida numa palavra (VYGOTSKY, 1979, p. 160).

Temos, portanto, com essa nova atividade uma outra elevação de nível, direcionada para conceitos cada vez mais abstratos, já que as operações lógicas ocorridas na mente do Acadêmico progressivamente o desvinculam cada vez mais de experiências diretas.

## 5.1 PROCEDIMENTO PRÁTICO

Nesta unidade, abordamos o procedimento destinado a verificar os efeitos produzidos nos Acadêmicos pela construção da síntese.

O procedimento seguiu a sequência delineada dos momentos de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. Finalizando a abordagem do conteúdo pelo trato de suas dimensões, solicitamos aos Acadêmicos que iniciassem a construção de suas sínteses pessoais.

No caso do experimento com as sínteses, também fizemos uma abordagem gradual. No começo das construções, diante da verificação sobre a necessidade de segurança para se manifestar, decidimos primeiramente elaborar as sínteses conjuntamente, praticando novamente a passagem no nível atual para a zona de desenvolvimento imediato e com esse proceder colaborar na aquisição de confiança por parte dos Acadêmicos quando da realização de suas próprias sínteses. Num segundo momento, o que foi feito na maioria das vezes, pedimos que essas fossem escritas nos cadernos pessoais, o que efetivamente era feito pela maioria. Por fim, também realizamos sínteses verbais assim que terminada a abordagem de uma dimensão de conteúdo.

Finalizados o experimento, mais uma vez apresentamos o questionário e solicitamos que respostas voluntárias fossem dadas para os quesitos relacionados a Catarse, obtendo com esse proceder manifestações que pudessem revelar possíveis contribuições ao Ensino Jurídico.

## 5.2 CONTRIBUIÇÕES

Nesta seção trabalhamos as possíveis contribuições ao Ensino Jurídico oriundas da realização da síntese no quarto momento da Didática de Gasparin (2007). O intuito dos questionários aplicados não foi verificar o conteúdo da síntese em si, mas a mudança de comportamento gerada no Acadêmico a partir do reconhecimento do que a síntese por ele realizada passava a representar. Iniciemos

a análise qualitativa do experimento quanto ao momento da Catarse, de acordo com a divisão já explicitada de cinco etapas sucessivas.

**Primeira etapa.** A análise formal revelando a presença dos termos ou noções recorrentes para a Catarse. Nesta etapa percebemos os seguintes termos ou noções de acordo com a literalidade das respostas dos Acadêmicos:

- 1) força o raciocínio;
- 2) identificação do aprendizado;
- 3) força atenção;
- 4) emprego das próprias palavras;
- 5) reflete assimilação do conteúdo;
- 6) exercício;
- 7) garante reflexão, fixação do conhecimento;
- 8) mais segurança;
- 9) modificação do posicionamento para abordagens novas;
- 10) ajuda na compreensão do conteúdo; na melhoria da memorização;
- 11) internalização, organização e estruturação do conhecimento,
- 12) estruturação das informações;
- 13) aprendeu nova maneira de adquirir e somar conhecimento;
- 14) ampliação da análise crítica;
- 15) modificação do conhecimento, conhecimento anterior desprovido de base teórica;
- 16) ampliação da percepção;
- 17) modificação do proceder.

**Segunda etapa. A visão dos Acadêmicos.** A interpretação do Professor/Pesquisador de acordo com a ótica dos Acadêmicos manifestada nas seguintes contribuições oriundas do trabalho com a Catarse:

- 1) nova visão da realidade;
- 2) facilita a compreensão do conhecimento;
- 3) fixação maior do conteúdo;
- 4) organizar o conteúdo já adquirido;
- 5) possível verificar o conhecimento adquirido;
- 6) soma do conhecimento novo ao já sedimentado;
- 7) auxilia no entendimento da conexão sobre as diversas unidades estudadas;
- 8) modificação da percepção da realidade;

9) a síntese dos colegas afetou conhecimento próprio;

10) saber relacionar os temas analisados procurando compatibilizá-los, construir novas relações;

**Terceira etapa.** A argumentação apresentada não apresentou variáveis, o que não nos permite apontar nenhuma outra contribuição.

**Quarta etapa. A visão do Professor/Pesquisador.** Interpretação do ponto de vista do Professor/Pesquisador sobre o trabalho realizado na Catarse:

1) aqui ocorre um fato que compactua com a Teoria Histórico Cultural. A menção realizada de que a Catarse faz com que ocorra o emprego das próprias palavras indica amadurecimento e que o aprendizado se encontra em processo. Esta informação fornece subsídios para o reconhecimento do processo de seleção de novas palavras por meio do processo de generalização. Ao conhecimento antigo foi somando novo conhecimento trabalhando linguagem e pensamento para fazer surgir novos saberes, os quais precisam de novas palavras adequadas devidamente escolhidas como forma de revelar o sentido objetivo e assim ser compreendido. Como consequência, ocorre na mente do Acadêmico um processo de seleção necessário para expressar esse conhecimento;

2) a Catarse aponta as generalizações feitas. A síntese representa uma generalização das diversas dimensões de conteúdo estudadas na opinião do Acadêmico, que não se encontra equivocado em nossa opinião. Na verdade é isso mesmo que se faz. Estabelecida a análise nas dimensões de conteúdo, parte-se para a síntese que precisa de uma generalização para existir;

3) com linguagem própria do Estudante ocorre referência ao ato de colocar a mente no lugar, o que para nós indica organização que acaba denotando todo um processo anteriormente ocorrido, de estruturação, seleção, comparação, diferenciação; enfim, de vários processos mentais empregados e destinados a adquirir conhecimento e posteriormente expressar um significado.

4) o reconhecimento sobre a verificação na mudança do próprio conhecimento é muito salutar, já que permite ao Acadêmico ter consciência do ganho proporcionado. Ao mesmo tempo, faz com que este adquira segurança para ir progressivamente se manifestando quando da Prática Social Inicial.

**Quinta etapa.** A Interpretação crítica quanto ao trabalho realizado durante a Catarse nos permite realizar as seguintes ponderações enquanto Professor/Pesquisador:

1) nas respostas ocorre alusão a algo curioso, a de que a síntese pode ser um ponto de partida para um estudo maior. O Acadêmico teve a percepção de que feita uma generalização, esta acaba abrindo caminho para outro estudo e assim por diante. Na verdade, foi na alma do estudo dialético, que parte da Tese, alberga a Antítese e chega a Síntese, a qual faz o papel de nova Tese e assim por diante. Para nós, este fato mostra a possibilidade do trabalho com a dialética em sala de aula, sendo necessário, enfatizamos novamente, o hábito. Também pode ser percebido que este Acadêmico, ao chegar no momento da síntese, já fez relações com novos conhecimentos, caso contrário, não teria como saber que da síntese seria possível sair para um estudo maior;

2) Wachowicz faz uma anotação sobre a Catarse em seu livro, asseverando que esta representaria o ponto mais importante do processo de ensino, já que se trata do ponto mais concreto:

chega-se então ao ponto mais importante do processo de ensino, porque mais concreto: até aqui pode ser considerado abstrato o caminho percorrido. Nesse ponto, chamado catarse, o aluno faz 'a expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que ascendeu' (WACHOWICZ, 1989, p. 103).

Saviani, por sua vez, comenta que a Catarse representa "[...] o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu." (SAVIANI, 2012, p.72).

Para nós, o fato inquietante resulta na verificação que durante o questionário ocorreram várias sinalizações de que a Catarse não traz aumento de conteúdo. A maioria das respostas foram afirmações de que a Catarse implica em organização, verificação da evolução, modificação da percepção, compreensão das conexões. Comparando o estudo teórico dos referidos autores com nosso experimento, nossa compreensão fica no sentido de que a Catarse não representa importância por si só. Como já defendido que a Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica possui momentos interligados e não passos ou fases, entendemos que a Catarse depende muito dos momentos anteriores a ela, pois se estamos tratando o assunto com pressuposto na dialética, a Prática Social Inicial foi englobada pela Problematização, que o foi pela Instrumentalização e assim por diante. O importante é o todo em processo e não uma única parte isoladamente considerada. Em vista da realidade por nós vivida, preferimos o posicionamento de Gasparin (2007), pois, para este, a

Catarse vai ao encontro da nova visão da realidade, do novo conceito adquirido, na comparação entre o novo e o antigo, na visão da automodificação, mas nunca assumindo como momento mais importante do processo de ensino. Se argumentarmos de acordo com Gramsci, reforçamos ainda mais nossa linha de pensamento expressada, pois, para este: "[...] o processo cartático coincide com a cadeia de sínteses resultantes do desenvolvimento dialético." (GRAMSCI, 1978, p. 58), o que não representa o ápice de um processo, mas um momento dele;

3) algumas respostas ainda foram além. Denotaram que o aumento de conhecimento é proporcionado não pela síntese, mas pelas discussões sobre o conteúdo e forma de trabalho do Professor. Pode ser compreendido que a síntese fica como um fecho desse trabalho, uma expressão final daquilo que foi analisado, trabalhado e, agora, se encontra expressado conforme o compreendido. Para nós, essa compreensão se coaduna com a defesa de Saviani de que "Na síntese eu tenho a visão do todo com a consciência e a clareza das partes que o constituem." (2012, p. 124). De um lado, se pensarmos no mecanismo da linguagem, chegamos a conclusão de que todos os momentos mencionados com ela trabalham. De outro lado, se pensarmos em Zonas de Desenvolvimento, verificamos que o Professor sempre está atento para identificar o Nível Atual de Desenvolvimento do Acadêmico como forma de poder trabalhar a Zona de Desenvolvimento Imediato e com este proceder conseguir aprendizagem e desenvolvimento. A Catarse, na maioria das vezes, será feita pelo Acadêmico solitariamente, a exemplo da síntese mental e da escrita no caderno. Com essa observação em mãos torna-se possível reconhecer como plausíveis as justificativas empregadas pelos Acadêmicos e mencionadas no início desse tópico, as quais, aliás, se coadunam com a previsão de Gasparin (2007). Novamente identificamos, o importante é o processo e não a preponderância de um momento sobre o outro;

4) por fim, vislumbramos que a Catarse se encontra influenciada pelos objetivos da Prática Social Inicial. A aula é estruturada com finalidades a serem atingidas, o que implica numa prática final tendente a essa finalidade, conforme já defendemos. Sendo a Catarse um momento anterior a Prática Social Final, essa estará influenciada pelas finalidades de igual maneira, o que implica no reconhecimento de que o conhecimento não poderá ser sintetizado de qualquer maneira, espontaneamente pelo Acadêmico, mas tendendo a atingir a finalidade previamente delineada. Por exemplo, é feito um estudo histórico, mas a finalidade é

entender os acontecimentos atuais, como se deu a evolução das categorias presentes nesse estudo até os dias de hoje. A Catarse tenderá a sintetizar um conhecimento voltado para essa finalidade, os acontecimentos atuais. Se ocorrer diferentemente, uma síntese meramente cronológica, o aprendizado pode estar sendo feito de maneira não condizente com o que foi previamente planejado. Nesse momento ocorre um perigo. Como a finalidade é muito chamativa, corremos o risco de que o Acadêmico intua a solução possível e a ela caminhe sem a devida realização da Catarse e sem se importar sobre os passos necessários para tanto, o que não permitirá a aquisição de consciência sobre os processos necessários destinados a propositura de ações que modifiquem a realidade, sem um controle racional sobre os meios. A Catarse é uma contribuidora da organização do pensamento, da seleção de palavras, da linguagem, do procedimento de generalização, todos praticados com o fito de aplicar esse conhecimento em algum contexto da realidade. Em vista disso, esse processo não pode ser menosprezado e constantemente ultrapassado em benefício da finalidade; entretanto, não representa importância por si só.

Dando continuidade à análise qualitativa proposta, passamos a fazer referência explícita as respostas concedidas pelos Acadêmicos durante a Catarse como maneira de confirmar os posicionamentos já tecidos ou como forma de levantar mais discussões.

No primeiro questionário, decidimos realizar uma questão com a intenção de verificar a ocorrência de mudança de postura mental do Acadêmico, se ele havia conseguido enxergar a própria mudança na apreensão do conhecimento.

A pergunta feita foi: "Comparando o antes e o depois (Prática Social Inicial e a Catarse), seria possível dizer que houve uma modificação intelectual sua? Se positivo, no quê consistiria? Justifique brevemente."

Algumas respostas foram: **A 04.1** – "Sim. O contato com a parte teórica e sua aplicabilidade através de jurisprudências e políticas públicas ampliou minha capacidade de **análise crítica** sobre o assunto." (grifo nosso); **A 09.1** – "Sim, a modificação foi quando e quais são os meus **direitos**, e o que posso **exigir do Estado**." (grifo nosso); **A 15.1** – "Sim. Consiste em **agir diante das problemáticas** enfrentadas, pois meio de questionamento sobre casos similares, e mediante isso, buscando **melhorar a realidade social** no que tange 'a prática social' ou informar a **quem deva, por direito ou obrigação**, por fim ou destino ao problema." (grifo

nosso); **A 16.1** – "Sim, positivo no que concerne a compreensão do **como funciona** o sistema de saúde, quais seus **problemas** e suas **possíveis soluções**." (grifo nosso).

Nesses exemplos, os Acadêmicos acabaram demonstrando o quanto se aproximaram da explicitação de soluções aos problemas sociais tratados, evidenciando a assimilação de certos conteúdos. Todas as quatro respostas transcritas como exemplo sinalizam para a solução de problemas, de diferentes maneiras, para problemas diferentes, mas apontaram. Se assim o fazem, transmitem indícios de houve uma apropriação de conteúdo, de acordo com seus interesses sociais da classe a que pertencem, ou seja, de que uma modificação intelectual foi realizada.

No caso das respostas não conseguimos obter as sínteses propriamente construídas pelos Acadêmicos, contudo, foi possível perceber que elas apontam num dos sentidos previstos por Gasparin, o da transformação social.

A resposta A 07.1 sinaliza para uma leitura muito comum de uma camada social baixa, o da precariedade do Direito a Saúde. Sem saber o que podem exigir ou não, pessoas dessa camada simplesmente acabam aceitando o serviço público tal qual ele o é prestado, sem requisitar que a soma arrecadada pelos tributos seja adequadamente administrada e revertida em justo serviço público. **A 07.1** – "Sim. O conhecimento inicial da matéria era limitadíssimo, novas informações, debates, jurisprudências, argumentos e etc, foram fundamentais para aumentar esse conhecimento, **visualizar soluções** e entender como a matéria apresentada é **corriqueira e precária** no dia-a-dia das pessoas." (grifo nosso)

Ainda nesse primeiro questionário, perguntamos se haveria ocorrido uma modificação na maneira de visualizar o conteúdo. Preferimos empregar uma palavra mais próxima do contexto concreto do alunado 'ver' do que 'percepção', mais geral: "A elaboração de uma síntese do conteúdo abordado modificou sua maneira de ver esse mesmo conteúdo? Ocorreu uma nova postura diante do objeto de estudo? Justifique brevemente."

Como exemplo de respostas: **A 02.1** – "Sim. Ficou claro que um assunto, tema, não deve ser abordado, tanto por alunos como professores, sobre um aspecto, e sim vários, para que possa ser analisado com mais maturidade e abrangência"; **A 04.1** – "Modificou a minha compreensão acerca da **acessibilidade** do direito à saúde." (grifo nosso).

A resposta A 02.1 sinaliza a mudança de postura, do tradicional para uma abordagem problematizante em múltiplos aspectos, o que realmente permite uma abrangência muito maior do estudo, tema este já por nós comentado. A resposta A 04.1 se volta para a finalidade, para a acessibilidade do direito à saúde, ou seja, já direcionada para se atender a um fim previamente planejado.

No terceiro questionário, realizamos a seguinte interrogação: "Por intermédio da síntese realizada é possível perceber que houve aprendizado? Justifique."

Ilustrando as respostas, temos: **A 04.3** - "Sim, é uma ótima maneira de **agrupar pontos** específicos da matéria, possibilitando a **relação 'visual'** entre os tópicos." (grifo nosso); **A 18.3** - "Sim. Pois o quanto se tenta sintetizar algo explicando realmente o seu conceito faz com que se preste **mais atenção** a exposição do professor e também que coloque-se o que foi apreendido em suas **próprias palavras.**" (grifo nosso); **A 11.3** - "Sim, pois, para sintetizar um determinado conteúdo, é necessário um conhecimento da matéria, para que se possa **"cortar"** o que não é tão importante." (grifo nosso); **A 12.3** - "Com certeza, a síntese **coloca a mente no lugar.** No início bagunçamos a cabeça e no final adotamos posicionamentos pessoais internamente." (grifo nosso).

A resposta A 04.3 verifica a necessidade de se agrupar as divisões realizadas quando da análise durante a Problematização e a Instrumentalização, permitindo a reunião dessas partes como forma de se elaborar a síntese. O Acadêmico acabou revelando a própria essência do momento de síntese, demonstrando a apreensão do que era para ser realizado.

A resposta A 18.3 faz uma observação importante para nós, a escolha das próprias palavras para redigir a síntese, as quais irão revelar o sentido ditado por quem as empregou. Realizar tal tarefa, como vimos, não é algo simples, mas requer o emprego de uma série de atividades cerebrais destinadas a atribuir sentido ao significado percebido, as quais culminarão na expressão do conhecimento adquirido, expressão feita por intermédio de linguagem objetiva. As respostas A 11.3 e A 12.3 se encontram no mesmo caminho, pois a organização mental e seleção de palavras implicam em todo esse emaranhado complexo do pensamento, procurado conceitos já existentes que possam ser utilizados para expressar os novos conceitos dos quais se apoderou.

Concluindo, das respostas colhidas verificamos que a Catarse acaba contribuindo para a organização interna e enriquecimento do pensamento,

destinando-o para a aplicação em alguma conjuntura social delineada. Especificamente contribui para o aprimoramento conceitual, para a aquisição de consciência quanto ao conhecimento adquirido pela sistemática de estudo, para a construção de uma nova visão da realidade; enfim, aponta para o fato de que o Acadêmico efetivamente se modificou.

### PARTE III

## 6 PRÁTICA SOCIAL FINAL

Neste capítulo trabalharemos o quinto e último momento de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, a denominada Prática Social Final, denotadora das intenções e ações práticas formuladas pelos Acadêmicos ante o conteúdo apreendido.

Neste momento, os Acadêmicos são levados a refletir a respeito de intenções direcionadas a uma nova postura prática, bem como formular ações destinadas a sua aplicação real. "Esta fase representa a transposição do teórico para o prático dos objetivos da unidade de estudo, das dimensões do conteúdo e dos conceitos adquiridos" (GASPARIN, 2007, p. 146).

A Prática Social é única, todavia, apenas como meio de diferenciar o a alteração qualitativa pela combinação de teoria e prática, de conhecimento voltado para o aperfeiçoamento da prática social, ocorre a denominação de Prática Social Inicial e desta última já qualitativamente alterada, de Prática Social Final.

Ora, pelo processo indicado, a compreensão da prática social passa por uma alteração qualitativa. Consequentemente, a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e ao alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente (SAVIANI, 2012, p. 72).

De uma visão sincrética inicial, caótica do todo, passou-se pela mediação da análise do conteúdo em suas determinações mais simples possíveis, pela síntese que envolve uma rica totalidade de várias determinações, como forma de se chegar ao momento da prática transformadora, de se por efetivamente em ação os conhecimentos adquiridos. Entendemos que a parte prática presente na última parte de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica seja importantíssima para os

Acadêmicos conseguem planejar e executar suas ações, fazendo com que esse estilo de educação ultrapasse os horizontes da sala de aula:

no entanto, se o educando não for desafiado a **por em prática**, numa determinada direção política, os conhecimentos adquiridos ou construídos na escola, todo o trabalho despendido para usar esse método de ensino-aprendizagem se assemelhar aos tradicionais, aos escolanovistas e tecnicistas: não irá além da sala de aula (GASPARIN, 2007, p. 148, grifo nosso).

Na Prática Social Final, de acordo com a Didática Histórico-Crítica elaborada para o Direito, o Acadêmico é levado a explicitar soluções para o problema que foi inicialmente a ele colocado e de acordo com o conhecimento que adquiriu até o presente momento. A grande diferença é que na Prática Social Final o Acadêmico possui um conhecimento teórico ampliado, uma alteração de qualidade no conhecimento proporcionada pela mediação da ação pedagógica, balizadora de uma ajustabilidade da solução encontrada ao problema proposto (SAVIANI, 2007), passando a ter uma ação, uma prática mais elaborada.

Com não se trata de uma tarefa simples ou fácil de ser realizada, sobressai igualmente o trabalho do Professor, mediando em todos os instantes o trabalho dos Acadêmicos, a apropriação de conhecimento por parte destes, ao mesmo tempo em que modifica o seu próprio. Neste trabalho deve ficar claro que não se trata apenas de dar vazão a uma medida pedagógico-universitária. Essa dimensão acadêmica deve ser extrapolada para o extra-universitário, para o dia-a-dia; caso contrário, teremos a frustração de um trabalho. É desta nova ação planejada que trata a Prática Social Final, desejosa de uma aplicação, de uma ação real do Acadêmico, “[...] de uma nova postura prática, de uma nova atitude, da nova visão do conteúdo do cotidiano” (GASPARIN, 2007, p. 149). Essa lembrança vem se coadunar com o sentido de formação universitária, já que se deseja formar cidadãos e não somente profissionais, “[...] porque a finalidade da escola, em todos os níveis e áreas de conhecimento, não é apenas preparar um profissional, mas um cidadão” (GASPARIN, 2007, p. 147).

Com as duas manifestações em mãos, a inicial e a final, o Acadêmico pode claramente perceber e comparar sua própria evolução teórica e prática, o que acabará o estimulando a continuar no sistema de estudo, já que a partir de agora ele passa a compreender as alianças que justificam determinadas relações,

determinados procederes, determinadas atitudes. Tendo esta nova consciência, os Acadêmicos podem confirmar que a Prática Social Final se revela como sendo o novo Nível de Desenvolvimento atual, ou

[...] a confirmação de que aquilo que o educando somente conseguira realizar com a ajuda dos outros agora consegue sozinho, ainda que trabalhando em grupo. É a expressão mais forte de que de fato se apropriou do conteúdo, aprendeu, e por isso sabe e aplica.” (GASPARIN, 2007, p. 148).

Por isso defendemos a necessidade de ações práticas dos conteúdos desde cedo nos Curso Universitários de Direito. Depois de definir objetivos, problematizar analisando as diversas dimensões de conteúdo que compõe o tema, dialogar contribuindo com ações pedagógicas destinadas ao enriquecimento intelectual, realizar uma síntese daquilo que observou; agora, os Acadêmicos tem a oportunidade de efetivamente demonstrarem a apropriação desse conteúdo ao planejarem e também realizarem ações de forma a concretizar esse planejamento.

Este sistema, ao contrário da tradicionalidade que valida apenas como saber aquilo que seja parte do interesse dominante, parte da prática como maneira de chegar até o conhecimento científico, retornando novamente, agora, à praxis. Para tanto, não se trata mais de separar aulas teóricas e aulas práticas. Desfaz-se a tradicional diferenciação entre ambas, ao mesmo tempo em que o Acadêmico passa a compreender o papel da Teoria na Prática e vice-versa. Saviani exemplifica essa relação entre teoria e prática da seguinte maneira:

**a prática é a própria ação guiada e mediada pela teoria.** A prática tem que valer como compreensão teórica. Dessa forma, a teoria responde às inquietações, indagações da prática. (2007, p. 81, grifo nosso).

De apenas reproduzir o jargão popular de que as coisas são uma na teoria e outras na prática, o Acadêmico passará a saber utilizar uma em função da outra, o relacionamento dialético entre ambas, aprenderá a reconhecer que a teoria nasce da prática e tende a generalizá-la, compreenderá que existem casos especiais não albergados pela teoria, precisando esta, então, ser aperfeiçoada via novo conhecimento científico, se acostumando a fazer uma série de mediações altamente necessárias para se compreender como a teoria se concretiza na prática e como a

prática acaba sofrendo generalidade e abstração suficiente para se tornar teoria. Além disso, sendo alertado desde o começo do trabalho didático sobre a importância da forma e assim caminhando conscientemente desde o início do procedimento, o Acadêmico acaba adquirindo real compreensão da importância da forma, pois pela forma ministrada pelo Professor é que ele acabou formando o robusto conhecimento que agora expressa. Em suma, o ensino assim praticado “[...] produz desenvolvimento, superação” (GASPARIN, 2007, p. 149) já que obriga os acadêmicos a desenvolverem suas habilidades intelectuais.

Um último esclarecimento se relaciona ao fazer material. Por Gasparin, a Prática Social Final não trata de uma obrigatoriedade do Professor ter de desenvolver afazeres materiais em todas as aulas, mas sim principalmente mediar o desenvolvimento de ações concretas, podendo ser um “[...] processo mental que possibilita a análise e compreensão mais amplas e críticas da realidade, determinando uma nova maneira de pensar, de entender e julgar os fatos, as idéias” (GASPARIN, 2007, p. 146).

A observação representa, na verdade, o estabelecimento de uma nova postura mental, a qual pode culminar com um realizar eminentemente prático em sala, com uma crítica a certas posturas, com questionamentos de certezas, com um compromisso, com um agir no cotidiano, com uma mudança de pensamento, a exemplo do que pudemos apreciar nas respostas dos questionários experimentais.

## 6.1 INTENÇÕES DOS ACADÊMICOS

A Prática Social Final possui dois momentos distintos. Um primeiro destinado a elaboração de intenções pelos Acadêmicos de como concretizar ações práticas destinadas a materializar o conhecimento adquirido. O segundo, fixado como meio de revelar as próprias ações concretas.

Durante todo trabalho didático, os Acadêmicos tiveram a oportunidade de ampliar consideravelmente seu sistema conceitual. Aperfeiçoaram seu sistema de análise, de síntese, apuraram as maneiras de se atingir objetivos previamente estabelecidos, refinaram o reconhecimento de relações entre as dimensões que compõe o conteúdo, entre teoria e prática, até se tornarem conscientes do tema

tratado, estando, portanto, aptos agora a colocar em prática esse conhecimento adquirido, revelando uma nova forma de agir. “Isso significa que, na nova forma de agir, o educando tem a intenção, a predisposição, o desejo de por em prática os novos conceitos aprendidos” (GASPARIN, 2007, p. 150).

Ao revelarem essa possível nova forma de agir, ainda estarão mantendo diálogo com o Professor, tudo como maneira de verificar a adaptabilidade dessa forma escolhida ao contexto tratado e a imediata ou mediata realização desta. Ao estabelecerem essa comunicação, Acadêmicos e Professor, “Juntos definirão as estratégias de como podem usar de modo mais significativo os conceitos novos no contexto de operações sociais práticas, não dirigidas para o imediato reconhecimento teórico dos traços essenciais do conceito, mas de seu uso.” (GASPARIN, 2007, p. 150). O papel do Professor é ainda muito importante nessa fase, pois, como possui mais experiência, atua balizando as intenções dos Acadêmicos, ajustando-as às realidades próprias e a consequente factibilidade. De nada adiantaria realizar todo um trabalho de conscientização, e, ao final, deixar com que os acadêmicos por si só estabelecessem intenções impossíveis de serem realizadas de acordo com as respectivas realidades vividas. Daí a responsabilidade do Professor em bem conduzir todas as etapas de seu trabalho.

Atento a essa questão, Gasparin lembra que a Prática Social Final tem a predisposição de permitir aos Acadêmicos colocar em prática o novo conhecimento, contudo, de acordo com o seus respectivos cotidianos, com as suas vivências:

aqui, o que se pretende é que assuma uma nova postura prática ante a realidade que acaba de conhecer. Isto quer dizer que ele evidenciará o propósito de ação e como pretende traduzi-lo **no seu dia-a-dia**. É a oportunidade de revelar sua nova visão ou a maneira de ser que assumirá, **no cotidiano**, em relação ao conteúdo aprendido. Em outras palavras, o aluno mostra as intenções e predisposições de por em prática o novo conhecimento (2007, p. 150, grifo nosso).

Combinam-se, desse modo, Prática Social Inicial e Prática Social Final. Para o sucesso do trabalho com a Didática de fundo Histórico Crítico, é importante fazer com que os Acadêmicos se conscientizem sobre a modificação do estado inicial revelado logo no início dos trabalhos já que a Prática Social Inicial e a Final forma um todo dialético, portador de contradições, evidenciando a disputa entre o antigo conhecimento empírico e o novo científico (GASPARIN, 2007). Esse estado inicial

portador de conceitos empíricos foi devidamente trabalhado com conceitos científicos, oportunizando agora um retorno enriquecido e conseqüentemente uma transformação, uma superação desse estado inicial. Sendo assim, a partir deste momento assumimos o uso dos conceitos científicos, estruturados, reveladores das características essenciais, deixando-se de lado o ponto de vista empírico (GASPARIN, 2007).

Neste sentido, não se trata de se explicitar intenções a esmo, sem atrelar a prática cotidiana, mas sempre de manter contato entre o conteúdo estudado e realidade próxima.

## 6.2 AÇÕES PRÁTICAS DOS ACADÊMICOS

Concretizado o planejamento sobre a intenção a ser concretizada, é a vez de efetuarmos a ação concreta compatível com a intenção revelada, devidamente enriquecidas pelo estudo científico realizado, obedecendo o critério de verdade no materialismo histórico conforme mencionado por Marx e Engels "[...] é na prática que o homem deve demonstrar a verdade isto é, a realidade e o poder. A força de seu pensamento." (2004, p.35).

Se no começo da aula assumimos o compromisso de retornar à atividade prática de acordo com os objetivos específicos explicitados aos Acadêmicos; seguindo o materialismo histórico, devemos comprovar nesse momento para os Estudantes que as ações realizadas são condizentes com a realidade objetiva após o enriquecimento teórico realizado.

Consideradas as relações entre teoria e prática no primeiro plano, dizemos que a primeira depende da segunda na medida em que a prática é fundamento da teoria, já que determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento. (...) O conhecimento científico-natural avança no processo de transformação do mundo natural em virtude de que a relação prática que o homem estabelece com ele, mediante a produção material, coloca-lhe exigências que contribuem para ampliar tanto o horizonte dos problemas como das soluções. (VÁSQUEZ, 2011, p. 245,246).

Neste ponto da Prática Social Final, cabe aos Acadêmicos a propositura ou a própria realização de ações práticas efetivas como meio de concretizarem todo o trabalho efetuado mediante o emprego de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. É um assumir “[...] o compromisso de usar, em seu cotidiano, esses conceitos com base em suas características essenciais, concretas, e não mais do ponto de vista do fenômeno cotidiano empírico próprio da Prática Social Inicial.” (GASPARIN, 2007, p. 150). Não se trata de estudar por estudar e deixar o assunto de lado. Pela Prática Social Final há uma finalidade de se empregar o conhecimento adquirido em ações efetivamente práticas, reais, presentes no cotidiano dos Acadêmicos; afinal, é essa prática que transforma a realidade (BAZARIAN, 1994). Segundo a compreensão de Leontiev, trata-se de oportunizar “[...] sempre um processo ativo. Para se apropriar de um objeto ou um fenômeno, há que efetuar a atividade correspondente à que é concretizada no objeto ou fenômeno considerado” (LEONTIEV, 2004, p. 241).

Essa tarefa acaba permitindo uma significativa comparação entre o proceder anterior, revelado na Prática Social Inicial e o proceder realizado depois de todo estudo cientificamente organizado, permitindo aos Acadêmicos o reconhecimento sobre o próprio desenvolvimento, o próprio desempenho com o novo conhecimento adquirido.

Este plano procura prever o que cada aluno (ou grupo de alunos) fará na sua vida prática, no seu cotidiano dentro e fora da escola. Procura também prever como será seu desempenho depois de ter adquirido determinado conhecimento (GASPARIN, 2007, p. 151).

O Professor vai gradualmente construindo a prática com os Acadêmicos, dialogando e auxiliando nas dúvidas, que no caso do Direito pode ser uma peça prática, por exemplo. Não se trata de mandar fazer uma tarefa e se distanciar dela, mas acompanhá-la. Por intermédio da atividade conjunta, os Acadêmicos vão ganhando confiança e estreitando laços de diálogo com o Professor, o que permite um aprimoramento da aprendizagem, do conhecimento e conseqüentemente o desenvolvimento.

Várias soluções ainda podem estar muito longe da realidade própria cotidiana dos Acadêmicos, necessitando de extensas mediações, ou várias ações para a sua concretização. É interessante que eles tenham essa consciência, contudo, para a

realização prática é preferível escolher ações que estejam mais próximas dos Acadêmicos, sendo para eles mais aplicáveis, mais oportunas, permitindo um aprendizado e desenvolvimentos graduais. É preciso que os Acadêmicos aprendam que a suas atividades práticas podem transformar o real e que não sejam meramente interpretativas do Direito, como tanto se apregoa. Nos dizeres de Marx: “Os filósofos tem apenas *interpretado* o mundo de maneiras diferentes, a questão é *transformá-lo*”. (1983, p. 111, grifo nosso).

Como meio de se conseguir essa transformação, ações possíveis de acordo com o nível de desenvolvimento dos acadêmicos, devem ser planejadas e realizadas, nas palavras de Gasparin, “Devem ser planejadas ações de curto e médio prazo. Ações cabíveis, exeqüíveis, pertinentes, não necessariamente grandes.” (GASPARIN, 2007, p. 151). Há de se exigir a confecção daquilo que eles tenham capacidade de fazer com alguma ajuda do Professor, mas não algo que seja impossível de ser realizado nessa etapa dos estudos.

As soluções para o problema formulado e inicialmente entregue aos Acadêmicos podem receber vários planejamentos de solução, várias intenções. Devido à proeminência das ações judiciais, no caso do Direito é do senso comum que a maioria das questões deverão ser encaminhadas ao Judiciário para que ocorra a devida solução. Como essa vertente está arraigada no conceito cotidiano dos Acadêmicos, o Professor já pode em sala de aula conduzir o trabalho com a peça prática judicial, com a solução alternativa de conflitos ou outras práticas administrativas, aproveitando e direcionando toda essa motivação dos próprios Acadêmicos na construção de atividades. Dessa maneira, se o Professor bem trabalhar todo o contexto da Didática Histórico-Crítica, contribuirá para o aperfeiçoamento o sistema devido ao aprimoramento proporcionado aos seus Acadêmicos, tanto na leitura da teoria compatibilizada com a prática, quanto na confecção de peças práticas mais refinadas e condizentes com a realidade social.

Portanto, não se trata de direcionar a Prática Social Final a uma prática material, mas sim de oportunizar a exteriorização do conhecimento trabalhado e adquirido como meio de permitir a aquisição de consciência sobre as possíveis soluções de serem realizadas para o caso tratado de acordo com o método adotado, nada impedindo que outras práticas sejam realizadas pelos acadêmicos.

### 6.3 CONTRIBUIÇÕES

Diante do experimento realizado, passemos para a análise qualitativa dos quanto ao momento da Prática Social Final, a partir da divisão já externada de cinco etapas sucessivas.

**Primeira etapa.** A análise formal revelando a presença dos termos ou noções recorrentes para a Prática Social Final. Nesta etapa sobressaíram os seguintes termos ou noções de acordo com a literalidade das respostas dos Acadêmicos:

- 1) ajudar, orientar outras pessoas;
- 2) aumentar leitura específica;
- 3) aprofundar conhecimentos/conteúdo;
- 4) disseminar, divulgar conhecimento adquirido;
- 5) dialogar com pessoas mais experientes;
- 6) pesquisar jurisprudência;
- 7) auxiliar pessoas sobre seus direitos;
- 8) observar melhor o meio social;
- 9) informar as pessoas sobre o trabalho do Ministério Público;

**Segunda etapa. A visão dos Acadêmicos.** A interpretação do Professor/Pesquisador de acordo com a ótica dos Acadêmicos manifestada nas seguintes contribuições oriundas do trabalho com a Prática Social Final:

- 1) relacionar teoria e prática, conhecimento cotidiano e teórico;
- 2) aplicar conhecimento para modificar uma realidade;
- 3) atender a finalidade inicialmente planejada;
- 4) pesquisar formas de ajudar quem precisa, a ter medicamentos de forma mais ágil;
- 5) participar em comunidades carentes para conhecer e conscientizar;
- 6) divulgar os mecanismos de acesso a saúde em cartilha de linguagem simples aos menos favorecidos;
- 7) elaborar projetos de conscientização;
- 8) elaborar projeto para obter dados estatísticos.

**Terceira etapa.** A argumentação apresentada não apresentou variáveis significativas, o que não nos permite apontar nenhuma outra contribuição.

**Quarta etapa. A visão do Professor/Pesquisador.** Interpretação do ponto de vista do Professor/Pesquisador sobre o trabalho realizado com a Prática Social Final nos leva aos seguintes apontamentos:

1) na maioria dos casos foram feitas propostas de ações próximas das possibilidades imediatas dos acadêmicos, a exemplo de leitura, pesquisa jurisprudencial, auxílio a pessoas, melhor observação do seio social. No meio dessas, algumas propostas ainda se encontravam muito distantes da realidade dos Acadêmicos, necessitando de um tempo maior para sua concretização, a exemplo de Advogar na área de Saúde, trabalhar pela entrega de medicamentos a população de forma integral. Todavia, vale a ressalva de que mesmo nesses casos de propostas mais distantes, na mesma tabela dos mesmos Acadêmicos existiam propostas mais próximas, o que indica a possibilidade de que eles tenham pensado de maneira progressiva, do imediato para o mediato e assim tenham demonstrado a compreensão da linha adotada durante a explanação do conteúdo;

2) houve o reconhecimento de que o caso concreto específico deve ser estudado de maneira específica, já que cada caso demonstra sua peculiaridade, suas características específicas, como o exemplo de que cada doença demonstra sinais diferentes e precisa de medicamentos ou tratamentos específicos;

3) por conseguinte ocorreu a compreensão de para cada caso e de acordo com a compreensão do Tribunal local, cabe uma ação específica para a tutela do Direito à Saúde, sendo as mais recorrentes o Mandado de Segurança e a Ação de Conhecimento;

4) devido ao estudo das doenças específicas, ao modo de agir estatal e ao conteúdo social dos princípios de saúde, ocorreu ampliação da visão crítica dos Acadêmicos.

**Quinta etapa.** A Interpretação crítica quanto a Prática Social Final, nos permite realizar as seguintes ponderações enquanto Professor/Pesquisador:

1) as interpretações acadêmicas que revelam a possibilidade de se elaborar cartilha e participar de comunidade carente para conhecer e conscientizar são influenciadas por conhecimento anterior. Na PUCPR-Maringá, há um movimento denominado "Constituição em Evidência" que faz o justo papel de conscientização sobre os Direitos de Cidadania nas escolas de segundo grau da região. O elo aqui reside na explicação de que esse projeto nasceu justamente numa das primeiras aplicações por nós de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica de Gasparin

(2007). Naquele ano de 2010 solicitamos aos Acadêmicos que finalizassem os seminários de fim de ano de nossas aulas de Constitucional, seguindo o itinerário didático mencionado e finalizando com uma proposta de intervenção na realidade. Um grupo de Alunos fez a leitura de que as pessoas no Brasil ainda precisavam de conscientização sobre cidadania e propôs intervenção no sentido de que o ensino sobre Direitos Fundamentais começasse o mais cedo possível, ainda nas escolas secundárias. A pastoral comunitária da PUCPR concordou com a proposta e o projeto foi montado pelo Professor Cristian R. Tenório, devido a nossa dedicação aos créditos do Doutorado, incumbências de magistério e administrativas, além da própria organização interna da PUC sobre propositura de projetos para a época. O referido Professor contribuiu de maneira excelente para com o projeto e acabou mediando a elaboração de uma cartilha para ser distribuída aos alunos dos Colégios a serem percorridos. Conforme relação fornecida pelo Núcleo de Pastoral, em anexo, até o presente momento foram atendidos mais de mil e duzentos alunos nos colégios visitados. Numa outra turma, um ano após, uma nova proposta foi realizada no ciclo de seminários, a de desmembrar o projeto em mais áreas. Criou-se o braço de Meio Ambiente no projeto inicial. Hoje já são programadas atividades com o Estatuto da Criança e do Adolescente e com a disciplina de Ética. Essa informação já foi e é disseminada pelo pólo de Maringá, despertando a atenção e permitindo com que os Acadêmicos participem do projeto. Sabendo desses fatos, os Estudantes participantes do experimento que realizamos enquanto Professor/Pesquisador internalizaram a informação, manipulando-a e externando a possibilidade de que no caso do Direito à Saúde pudesse ocorrer a confecção de uma cartilha e o atendimento de comunidades carentes. Subjetivamente falando, para nós, essa demonstração de apreensão da forma, do conteúdo e a conseqüente aplicação é formidável. Demonstra apreensão da realidade, internalização da informação e formalização de nova proposta interventiva na prática, além de ratificar a Teoria Histórico Cultural. O próprio movimento "Constituição em Evidência" revela que a Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica para o Ensino Jurídico pode contribuir muito no que diz respeito à intervenção na realidade já que contribui para que Acadêmicos pudessem apontar ações modificadoras da realidade.

2) em uma questão queríamos especificamente evidenciar o atrelamento do conteúdo às ações concretas, onde o domínio de um levaria a uma maior facilidade na proposta da outra. Houve o reconhecimento de que o apoio teórico favorece sim

a elaboração das ações concretas, mas estas estão em dependência para com o fim desejado, o que implica numa execução igualmente atrelada à finalidade inicialmente posta, caso contrário, o fim não seria atingido. A atenção despertada para com a finalidade aparece mais uma vez. A nossa compreensão diante da assunção equivalente já assumida, segue a orientação de que a finalidade estreita o campo de ações possíveis como forma de encaminhar as factíveis em um dado sentido. A finalidade vai direcionar o pensamento e como a ação dependerá do pensamento realizado, acabará orientando as ações possíveis dentro de um espectro limitado de possibilidades.

Continuamos a análise qualitativa proposta, todavia, agora fazendo referência explícita as respostas concedidas pelos Acadêmicos na Prática Social Final, corroborando apontamentos já realizados ou levantando novas discussões.

No primeiro questionário, a exemplo do que fez Gasparin (2007), deixamos um quadro para ser preenchido pelos Acadêmicos. A primeira coluna deveria ser preenchida com as Intenções postas para a nova atitude prática. A segunda coluna com a proposta de ação propriamente dita.

Os Acadêmicos entenderam o exercício e realizaram como exemplo as seguintes intenções e ações:

#### **A 04.1**

<b>INTENÇÕES DO ACADÊMICO</b>	<b>AÇÕES PRÁTICAS</b>
1 Aprofundar meu conhecimento	1 Pesquisar artigos e doutrina
2 Ampliar o conhecimento da população	2 Trabalhos de divulgação dos direitos relacionados à saúde.
3 Auxílio Jurídico	3 Auxiliar a população no acesso a seus direitos referentes à saúde.

O quadro do Acadêmico A 04.1 apresenta boa percepção sobre as intenções e as ações práticas correspondentes quanto aos itens 01 e 02. No item 03, entretanto, cremos que há um certo descompasso para com ações mais imediatas, conforme mencionado. Nada impede que se faça auxílio jurídico à população, tal qual é feito por algumas ONG's e Igrejas ao atenderem cidadãos sem cobrar nada. Contudo, o auxílio mencionado ficou muito generalizado, não permitindo saber ao quê exatamente ele se relacionava. Se o Acadêmico fez relação com conhecimento já sedimentado, a exemplo de relacionar o acesso por ele referido com uma das

ondas do Acesso à Justiça, especificamente a primeira, caímos na mesma hipótese. Já que se tratava de ação, poderia ter ocorrido uma explicitação de qual ação propriamente dita falava o Acadêmico.

### **A 15.1**

<b>INTENÇÕES DO ACADÊMICO</b>	<b>AÇÕES PRÁTICAS</b>
1 Observar melhor o meio social	1 Buscar melhorar a aplicação do Direito
2 Auxiliar as pessoas sobre seus Direitos	2 Informar sobre o trabalho do MP
3 Entender as divergências dos tribunais	3 Ler posicionamentos jurisprudenciais.

No quadro do Acadêmico A 15.1, apesar do item 01 de transparecer certa distância das ações próximas a realidade por ele vivida, na verdade vem revelar algo por nós debatido em sala, isto é, de que o Direito não é sinônimo de ação judicial, mas sim, se relaciona com toda a sociedade. Se nos utilizarmos de um livro muito famoso no mundo jurídico e por nós trabalhado na Disciplina de Direito Constitucional, Sociedade Aberta dos Interpretes da Constituição, de Perter Habërle (1997), averiguamos que a interpretação do Direito está no seio social, sendo realizada por todos os membros da sociedade em suas respectivas tarefas sociais e não unicamente pelo Judiciário. Neste viés teria razão de ser próxima da realidade do Acadêmico a proposta realizada, já que sua ação, p.ex, de ajudar as demais pessoas ao divulgar o trabalho do Ministério Público na área de saúde, já seria uma contribuição para melhoria da aplicação do Direito.

### **A 06.1**

<b>INTENÇÕES DO ACADÊMICO</b>	<b>AÇÕES PRÁTICAS</b>
1 Aprofundar o conhecimento sobre o tema.	1 Buscar informações em doutrina e jurisprudência de tribunais diversos
2 Auxiliar pessoas próximas	2 Informando as possibilidades jurídicas para buscar seus direitos
3 Buscar novas informações	3 Contato com pessoas que vivenciam os problemas abordados.

Na resposta A 06.1, o terceiro item revela uma prática muito importante, a de tomar contato com pessoas que vivenciam os problemas abordados. No ano de 2013 ao se fechar o ano letivo, um grupo de Alunas decidiu por livre e espontânea

vontade realizar o seminário sobre o tema Saúde. Dentro do tema Saúde elas descobriram por contato com a UEM, pessoas que faziam diálise e hemodiálise. Foram ao local, entrevistaram pessoas e pediram para um dos pacientes mostrar como se dava todo o processo de diálise por ele realizado. Fizeram a devida documentação, mostrando-a aos demais Acadêmicos para, no final, elaborarem prática destinada a auxiliar essas pessoas em seus Direitos e, por conseguinte, na transformação dessa realidade. O contato próximo com a realidade vizinha é essencial para permitir reconhecer que o caso real possui suas peculiaridades e necessidades próprias, as quais se contradizerem a Teoria, acabam gerando movimento destinado a busca de soluções, conforme já debatemos.

### A11.1

INTENÇÕES DO ACADÊMICO	AÇÕES PRÁTICAS
1 Ajudar a população	1 Informá-la sobre o trabalho do MP
2 Informar dos direitos da população	2 Elaborar projetos de conscientização
3 Levantar estatística sobre o assunto.	3 Elaborar algum projeto de pesquisa para levantar dados

A reposta A 11.1 revela o comentário acima realizado, o de que os Acadêmicos estão gradualmente gravando a mensagem de como interferir na realidade, principalmente por meio de um projeto em realização, o qual se iniciou justamente numa das aulas em que Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica (2007) foi por nós tratada. Com essa mensagem em mente, com a percepção da realidade e com novo conhecimento sendo absorvido, novas propostas de intervenção na realidade vão surgindo com o passar do tempo.

O preenchimento dos quadros acima explicitados já revelam para nós uma adaptabilidade com a Didática proposta. Apesar disso, ainda fizemos outras questões, destinadas a colher outras informação que pressupúnhamos existir no processo.

No primeiro questionário, fizemos uma pergunta destinada a colher dados sobre a influência do conhecimento teórico na elaboração das ações em si. Para tanto, indagamos: "É possível perceber que o domínio dos fundamentos teóricos te leva a elaborar com maior facilidade as ações concretas. Justifique brevemente."

Como exemplo de respostas, obtivemos: **A 01.1** - "Com certeza. Justamente no caso do Direito, a teoria é extremamente importante para se valer um direito na

prática. Por exemplo no Direito da saúde **quando cabe uma ação à outra** para a sua intenção possa ser aceita" (grifo nosso); **A 15.1** – "Sim. Com o conhecimento teórico, tal qual o tema saúde, foi possível tomar um direcionamento exato para **auxiliar outras pessoas** que estejam passando por necessidades de amparo estatal no tratamento de doenças, a exemplo das **medidas cabíveis de ação de conhecimento e mandado de segurança**, mesmo que seja pessoa com condição financeira, cabível pela universalidade normativa." (grifo nosso).

Essas duas respostas revelam a importância do conhecimento teórico como forma de concretizar uma ação prática mais adequada possível ao caso real. Em ambos os casos pode ser averiguada a decisão sobre qual espécie de pretensão judicial será proposta. São exemplos que se preocupam com a vertente judicial do Direito, mas já sinalizam a importância do estudo teórico para tanto.

Uma outra resposta: **A 08.1** – "Sim, utilizar-se de fundamentos e princípios é essencial para que a ação concreta seja aplicável e eficaz." Esta questão apresenta algo muito enfatizado durante as aulas, a importância da manipulação dos princípios, seja no âmbito judiciário, seja fora dele. Os princípios jurídicos ganham mais força a cada dia que passa e representam um conhecimento generalizado, traduzindo conceitos de origem material, guiando os pedidos e proceder dos profissionais do Direito. São conceitos científicos que, a partir da história, da realidade, aprimoram a inteligência e a prática do Direito. Logo, o trabalho acentuado com eles se torna essencial para o aperfeiçoamento das ações concretas.

Apesar de não sinalizar exatamente o desejado, a resposta A 06.1 salienta a importância de se tomar contato com a multiplicidade do conteúdo existente. Mesmo que seja para uma ação judicial é preciso saber as especificidades do caso concreto, as Leis existentes, os posicionamentos das procuradorias estatais e os posicionamentos dos Tribunais. Resposta: **A 06.1** – "Além de se apropriar do conteúdo, para elaborar ações é fundamental prevenir-se dos possíveis posicionamentos contrários que possam surgir no curso da ação." Só aqui, já podemos verificar a existência de algumas possíveis dimensões de conteúdo, as quais devem ser estudadas como forma de se produzir uma robusta ação real. Resposta: **A 11.1** – "É necessário conhecer a realidade, antes de elaborar as ações, pois para cada assunto ou local existem características específicas." A resposta A 11.1 reconhece a importância de se estudar o caso real, entrando em suas

especificidades, pois é esta atividade que irá nos remeter ao estudo teórico, enriquecendo o conhecimento para que se possa elaborar uma ação real que modifique essa mesma realidade.

Finalizando a abordagem, cremos que Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica voltada para o Ensino Jurídico contribui com o mecanismo de ensino e aprendizagem ao permitir com que os Acadêmicos ampliem a conceituação sobre como interferir na realidade, realizando propostas de ações e práticas sociais. O projeto "Constituição em Evidência", seu desmembramento, a formulação de ações e práticas efetivas atreladas ao conteúdo visto nos experimento demonstram essa real possibilidade. Diante das propostas de intervenção mais distantes, acreditamos que ainda precise ocorrer uma adaptação com a Didática proposta eis que os Alunos se acomodam de maneiras diferentes aos conceitos propostos, uns mais rápidos, outros de maneira mais gradual. Diante do experimento, dos diálogos em separado com os Acadêmicos e da experiência profissional acumulada, acreditamos que a presente proposta possui uma série de mecanismos aptos a contribuir com a melhoria do ensino e aprendizagem do Direito.

## 7 CONCLUSÃO

Verificando que o sistema educacional não possuía contribuições de uma Didática com fundo histórico-crítico para o Ensino Jurídico, vislumbramos a possibilidade de realizar um trabalho inédito destinado a investigar as possíveis contribuições e ao mesmo tempo introduzir novas discussões sobre o emprego de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica em prol da melhoria de qualidade do processo de ensino e aprendizagem no Direito.

Como maneira de pesquisar as possíveis contribuições oriundas da aplicação da Didática de Gasparin (2007) para o Ensino Jurídico, formulamos o problema central da tese com a seguinte redação: Quais seriam as contribuições de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica no aperfeiçoamento do processos de ensino e aprendizagem do Curso de Direito?. Este problema fez com que naturalmente surgisse o objetivo central já redigido em prol de uma finalidade a ser alcançada de acordo com a Didática defendida, destinado a: Estudar as contribuições de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica adaptada à complexidade do ensino jurídico **com o fim** de contribuir no aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem do Curso de Direito.

Procurando responder à indagação formulada e atender ao objetivo geral delineado, estruturamos três objetivos específicos que fossem capazes de condensar todos os cinco momentos da Didática proposta. Como forma de viabilizar esse estudo, empregamos uma metodologia que nos direcionou à realização de um estudo de caso de índole exploratória e consequente análise qualitativa dos dados coletados, tudo seguindo a direção dada pelo acompanhamento de uma revisão teórica centrada nos fundamentos pedagógicos e filosóficos de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.

Passemos às conclusões obtidas de acordo com a passagem por cada um dos objetivos específicos redigidos. O primeiro objetivo específico foi redigido buscando: Analisar se as mediações realizadas pela Problematização, Instrumentalização e Catarse implicam numa melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, **a fim de** desenvolver a percepção dos Acadêmicos sobre a viabilidade dessa metodologia no ensino jurídico.

Durante as investigações para atingir esse primeiro objetivo específico, verificamos de acordo com o resgate teórico que o momento da Problematização traz à tona as principais inquietações postas pela prática social, identificando questões sociais que almejam resoluções, ao mesmo tempo em que cria necessidade sobre qual conhecimento se torna necessário dominar (SAVIANI, 2012), estimulando o raciocínio. Como vimos, é um momento marcado por uma intensa atividade de análise. Neste proceder, um mesmo tema foi desmembrado em várias dimensões de conteúdo, em que questionamos e descortinamos símbolos e significados destinados à solução do problema proposto. Foi um acentuado processo de reflexão que levou a uma reconstrução da realidade empírica inicialmente obtida. Aqui o Acadêmico interrogou, dialogou, debateu, analisou, comparou, decifrou, desmistificou, formou juízos; enfim, praticou uma série de atividades mentais destinadas a relacionar sua vivência social, sua prática social inicial, à teoria científica construída, vislumbrando o desenvolvimento de um pensamento destinado a aprimorar ações que fossem capazes de transformar uma dada realidade.

Quanto à prática experimental realizada, nossa ação enquanto Professor/Pesquisador consistiu em questionar a realidade de acordo com a proposta do plano de aula, primeiro por intermédio de questões mais amplas e gerais, nas quais embutíamos conceitos que desejávamos ver presentes em todo o restante dos debates, o que nos permitiria verificar mais facilmente uma evolução nessa abordagem. Segundo, por meio de questões mais específicas. Tal procedimento foi seguido em todas as dimensões de conteúdo trabalhadas uma a uma de maneira gradual. Paralelamente fizemos a experiência de não realizar o momento da Problematização apenas por intermédio de indagações, mas intercalando essas com o desenvolvimento de um raciocínio fundamentado. Não verificamos diferença na aceitabilidade de um ou de outro, mas por opção pessoal e por questão de movimentação do pensamento e da atenção, preferimos trabalhar com a mescla de perguntas e com o desenvolvimento de raciocínio fundamentado.

As respostas concedidas pelos Acadêmicos às indagações enfatizaram a presença das contribuições já mencionadas de maior diálogo, estabelecimento de debate e organização, além das próprias de instigação por respostas, aumento da curiosidade, estímulo ao raciocínio, estabelecimento de conexão entre conteúdo e prática, incremento do processo de análise, autoquestionamento; e, o principal por

nós interpretado: o reconhecimento de contradições no sistema, o qual denuncia um movimento do pensamento em busca da essência da realidade e no despertar crítico da realidade posta. Da nossa experiência enquanto Professor/Pesquisador percebemos que referida fase foi a que contou com maior participação dos Acadêmicos e, em termos de posicionamento pessoal, reconhecemos ter sido a parte mais prazerosa do experimento realizado, em que pudemos constatar que a calorosa manifestação dos Alunos efetivamente renova o ânimo e o prazer do trabalho do Professor.

Segundo a recuperação teórica, o momento da Instrumentalização trata do trabalho direto ou indireto do Professor destinado a fazer com que os Acadêmicos se apropriem dos instrumentos necessários à busca de soluções sobre as inquietações da Prática Social (SAVIANI, 2012). Representa o trabalho do Professor que tem como tarefa aproximar o conteúdo sistematizado para os Acadêmicos, favorecendo a estes o trabalho e a incorporação do conhecimento como seu (GASPARIN, 2007).

Este momento denuncia todo o trabalho do Professor destinado a estimular o desenvolvimento conceitual dos Acadêmicos. O conhecimento inicial revelado na Prática Social Inicial é agora costurado com o científico historicamente produzido. Chegamos ao início da estruturação dos conceitos científicos em que os Alunos, partindo do conceito empírico ou anterior já formado, praticam novas atividades mentais, como relações, comparações, associações, classificações, etc., inclinadas a entrelaçar o antigo conhecimento ao novo conceito científico como forma de chegar a uma nova generalização, um novo conhecimento.

É no momento da Instrumentalização que aparece com mais veemência a Teoria Histórico Cultural de Vygotsky, especificamente a presença do Nível de Desenvolvimento Atual e a Zona de Desenvolvimento Imediato. A primeira representando aquilo que a pessoa consegue fazer sozinha, no nosso caso o conceito empírico inicial. A segunda, atividades que a pessoa não consegue concluir por si só, necessitando da ajuda de uma pessoa mais experiente, o Professor. Este, identificando ou programando aquilo que o Aluno não consegue fazer por si só, medeia o conhecimento necessário como forma de ajudá-lo a chegar a um novo patamar de nível de desenvolvimento atual e assim progredir sucessivamente.

Para realizar essas tarefas foi utilizada a linguagem, a síntese dos conhecimentos historicamente produzidos. Como cada palavra representa uma generalização de vários conhecimentos objetivos sedimentados, a cada domínio

conceitual novo realizado, novas habilidades com os signos que a representam são conquistadas, aperfeiçoando o manejo da linguagem, a sistemática de pensamento, o aprendizado e o desenvolvimento.

Com relação à parte experimental, em virtude da patente tradicionalidade do curso de Direito e a opção pelo diálogo franco e aberto, nossa ação enquanto Professor/Pesquisador consistiu no trabalho expositivo oral do tema tratado, somando a este algumas imagens projetadas em eslaides como forma de facilitar a visualização de alguns exemplos. Contudo, nada impede que novas formas de trabalho do Professor sejam realizadas e até investigadas, a exemplo da excelente sugestão dos próprios Acadêmicos de se lançar mão do expediente de projeção de vídeos em sala de aula. Ao trato do tema em si, decidimos fazer uma aproximação gradual do tema, sempre tomando o cuidado de fechar determinada abordagem antes de começar outra. O intuito sempre foi deixar o trabalho do Professor o mais organizado possível, já que pensamos ser esse um pressuposto para uma otimização da assimilação. Durante o preparo de aula, antevimos algumas possíveis respostas a serem participadas pelos Acadêmicos em relação às indagações da Problematização, para as quais estruturamos algumas sínteses de respostas como forma de estar melhor preparado para as aulas.

Diante das repostas dos Acadêmicos concedidas às questões dos questionários experimentais, acreditamos que a Instrumentalização e todo o trabalho do Professor contribui mais para aperfeiçoamento do mecanismo de ensino e aprendizagem sendo realizado gradualmente, já que o conhecimento também é adquirido progressivamente. Ademais, esse trabalho foi avaliado como tendo contribuído para a interação entre professor e alunos, gerando mais confiança, participação, estímulo ao pensamento e fazendo, até mesmo, nascer a proposta de trabalhos com vídeos ou outros mecanismos que acabem servindo de veículo de transporte da realidade para dentro da sala de aula. Outrossim, também obtivemos o reconhecimento do trabalho para com as necessidades sociais atuais, da ligação das partes para com o todo, da estruturação dos conceitos científicos, o discernimento entre o cotidiano e o científico e a visualização da própria mudança de nível no conhecimento, justificando a Teoria Histórico Cultural.

O último momento analisado neste primeiro objetivo, a Catarse, de acordo com a revisão teórica, traduz a incorporação dos conceitos e conteúdo cultural abordado nas fases anteriores, expressos agora numa nova forma. A operação

fundamental realizada nesse momento é a síntese, mediante a qual o Acadêmico apresenta de forma sistematizada o conteúdo assimilado do cotidiano e do científico, denunciando um novo nível de aprendizagem.

Seguindo a linha dos momentos praticados, de uma generalização cotidiana, passamos por uma análise severa, multidimensionalmente problematizada e devidamente instrumentalizada de forma a mediar a incorporação dos conceitos científicos presentes. Atingimos uma mudança no nível de conhecimento, chegando a uma nova generalização enriquecida pela presença dos conceitos e linguajar científicos, revelando um pensamento transformado.

No experimento relatado enquanto Professor/Pesquisador solicitamos aos Acadêmicos que construíssem suas sínteses sobre o saber abordado, e, de acordo com a gradualidade adotada, os auxiliamos no começo. Entretanto, depois da aquisição de confiança, estimulamos a própria construção. Trabalhamos não só manifestação escrita, como também a manifestação oralizada das sínteses, praticando mais um ato para nós essencial ao curso de Direito, a verbalização. Neste caso específico, não buscamos no experimento a compreensão das sínteses efetivamente construídas, mas um entendimento sobre a mudança gerada no Acadêmico diante do reconhecimento de que a síntese denotava uma alteração no nível de aprendizado.

Nas respostas concedidas pelos Acadêmicos aos questionários propostos, reconhecemos como presentes as contribuições oriundas da Catarse como sendo o impulso a reflexão, estruturação do pensamento, modificação do conhecimento, identificação do aprendizado, emprego das próprias palavras, obtenção de uma nova visão da realidade, maior fixação dos conhecimentos, construção de novas relações, auxílio na conexão das diversas unidades, dentre outras. A observação mais interessante ficou por conta de que nas respostas concedidas houve a sinalização de que a Catarse não indicava aumento do conteúdo propriamente dito, mas proporcionava organização, modificação da percepção, evolução e compreensão das conexões.

Fechando a conclusão sobre este primeiro objetivo, acreditamos que diante das respostas dos Acadêmicos existem contribuições significativas de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica para o Ensino Jurídico Brasileiro, devidamente proporcionadas pela Problematização, Instrumentalização e Catarse. Segundo nossa compreensão, se nos apegarmos às principais contribuições desses três

momentos, vemos que se torna possível trabalhar com os Estudantes o reconhecimento de contradições, o discernimento entre o conhecimento cotidiano e científico, a melhoria na interação entre professor e aluno, o aumento da participação dos estudantes em aula, o incremento da organização e expressamente reconhecida a modificação da percepção, justa finalidade estabelecida por nós quando da elaboração do primeiro objetivo específico. Para nós, mesmo que não houvesse o reconhecimento expresso da mudança de percepção, esta estaria identificada diante das outras contribuições ventiladas, já que seu sentido mais geral permite por dedução chegar às demais como sua componente.

Como o resultado do experimento se alinhou ao objetivo específico planejado, pensamos que esse desfecho serve de estímulo para a continuidade e surgimento de novas pesquisas sobre Problematização, Instrumentalização e Catarse, trazendo novas discussões, novas descobertas, novos procedimentos, novas combinações de trabalho do Professor e assim aperfeiçoamentos para o processo de ensino e aprendizagem.

O segundo objetivo específico foi por nós esboçado em duas fases como o anterior, possuindo a seguinte escrita: Examinar se a Prática Social foi alterada qualitativamente diante da formulação de intenções e ações práticas próximas à realidade dos Acadêmicos **para o fim** de colaborar na intervenção do cotidiano.

A concretização deste segundo objetivo específico pressupunha uma comparação, mesmo que simples, entre as denominadas Prática Social Inicial e Prática Social Final. Passando por todos os momentos de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, caso conseguíssemos que os Acadêmicos, ao final, visualisassem e demonstrassem uma mudança qualitativa na prática social, via formulação de intenções e ações voltadas a realidade próxima e remota, teríamos colaborado na intervenção do cotidiano e assim atingido o objetivo específico proposto.

A revisão teórica aponta que a Prática Social Inicial assinala uma mobilização dos Acadêmicos para a construção do conhecimento científico ao inicialmente revelar o reconhecimento de alguma relação entre o conteúdo a ser abordado e a sua própria vida cotidiana, problemas, interesses, necessidades (GASPARIN, 2007), traduzindo um momento comum para Professor e Alunos, porém, denunciador de desigualdade, já que os Estudantes possuem uma compreensão sincrética e o Professor uma compreensão sintética do assunto a ser abordado (SAVIANI, 2012).

Ainda na revisão teórica, mas em relação ao quinto momento da Didática trabalhada, denominado de Prática Social Final, encontramos os ensinamentos teórico-prático acumulados que nesse novo patamar os Acadêmicos passam a utilizar os novos conhecimentos teóricos acumulados como meio de formular intenções e ações práticas destinadas a transformar a realidade imediata e mediata por eles vivida. Não se trata de exigir sempre uma prática material propriamente dita do Acadêmico, mas estimulá-lo a propor ações orientadas para a prática, demonstrando superação (SAVIANI, 2012; GASPARIN, 2007).

Nossa ação enquanto Professor/Pesquisador durante o experimento consistiu em, além de formular perguntas sobre esses momentos, pedir o preenchimento de um quadro previamente formulado em que os Estudantes pudessem efetivamente perceber e preencher separadamente campos destinados à formulação de Intenções e Ações voltadas para a prática. Da experiência vivida, testemunhamos ser um momento de fácil cumprimento pelos Acadêmicos, inclusive quanto ao preenchimento dos campos distintos. Como entendemos que este momento de elaboração de ações práticas representa o ápice do trabalho, em que toda a compreensão de conteúdo se vê posta em formulações de aplicação, deduzimos que esse fato sinaliza uma boa compreensão de todo o trabalho anteriormente desenvolvido desde a Prática Social Inicial, nos dando segurança e, consecutivamente, uma boa possibilidade de se praticar a Didática Histórico-Crítica para o Ensino Jurídico Brasileiro de forma mais constante.

Nas respostas dadas pelos Acadêmicos, as propostas de ações práticas na Prática Social Final foram alinhavadas como propostas de ajudar pessoas; disseminar ou divulgar conhecimento; informar sobre o trabalho do Ministério Público, aprofundar estudos; dialogar com pessoas mais experientes, reconhecer as medidas administrativas e judiciais cabíveis, advogar futuramente numa área ainda pouco explorada, etc.

Percorrendo o caminho inverso, quando da Prática Social Inicial, nos deparamos com o reconhecimento dos Acadêmicos nas respectivas respostas que a visão inicial era superficial, básica, que os conceitos, leis e organização do sistema eram desconhecidos, que sabiam pouco, que houve reconhecimento quanto ao nível inicial de conhecimento sobre o tema, que o desnível inicial acabou motivando o querer saber mais sobre o assunto, etc.

Comparando a Prática Social em seus momentos Inicial e Final, verificamos que a partir de um conhecimento superficial sobre o tema, de desconhecimento sobre conceitos, leis e organização do sistema, passamos, no final das aulas, a ter propostas de intervenção na realidade, a exemplo de informar sobre o trabalho do Ministério Público na área, de passar a reconhecer as medidas judiciais e administrativas cabíveis, de divulgar o conhecimento e auxiliar pessoas que precisem dele, etc. Para nós, esses exemplos confirmaram um bom aproveitamento do experimento realizado, uma boa assimilação do estudo teórico-científico tratado, de eficaz atrelamento da teoria com a prática por parte dos Acadêmicos. Além do consequente atendimento da finalidade inicialmente planejada no objetivo específico mediante propostas de ações voltadas à transformação de uma realidade próxima às respectivas realidades dos Alunos.

Fechando as considerações quanto ao segundo objetivo, interpretamos que o procedimento por nós seguido diante dos fatores acima mencionados sinalizam seu alcance já que diante da verificação das Ações e Intenções formuladas pelos Acadêmicos como forma de transformar o cotidiano por eles vivido, nos permitiu concluir por uma alteração qualitativa na Prática Social consequente.

O terceiro e último objetivo específico também foi formulado em dois momentos, posto da seguinte maneira: Averiguar se Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica pode ser adaptada ou então transposta ao ensino jurídico **com o intuito** de contribuir com acréscimo de qualidade no processo de ensino e aprendizagem da educação jurídica universitária. Durante esse processo de acomodação que implicou na aplicação e adaptação da Didática de Gasparin (2007) ao Ensino Jurídico, pudemos perceber e praticar algumas mudanças que acabam imprimindo acréscimo de qualidade ao processo de ensino e aprendizagem jurídicos.

No que se refere à concretização desse terceiro objetivo nossa ação enquanto Professor/Pesquisador aponta, especificamente quanto às adaptações realizadas, a primeira delas acontece fora da classe, no momento do preparo de aula. Adotando Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica ao Ensino Jurídico, o Professor passa a ter de realizar um trabalho de preparo de aula diferente do tradicional, mais meticuloso e mais extenso, o que demandará mais tempo de dedicação extra-classe. Pensamos que em vez dessa tarefa ser enxergada como gasto de tempo excessivo, na verdade, essa aplicação extra permite ao Professor

Universitário ampliar sua extensão de pesquisa devido à multiplicidade e interdisciplinaridade de questionamentos formulados. Repensar posicionamentos aparentemente sempre aceitos, levantar novas discussões e premeditar posturas dos Acadêmicos são ações que podem levar o Professor a um aumento na qualidade e da produtividade científica e conseqüentemente num melhor preparo para explorar determinados conteúdos. Como exemplo, citamos nossa própria experiência com o preparo de uma aula com a Didática de Gasparin (2007) sobre o tema Poluição Sonora, em que refletimos sobre nossas pesquisas interrompidas do Mestrado. Este proceder acabou culminando na formulação de um tema para trabalho em um PIBIC com dois orientados no período 2013/2014 e já projetando outro trabalho para o período 2014/2015. Por isso, durante nossas investigações, acabamos verificando que Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, além de servir como metodologia de trabalho do Professor, igualmente se apresenta como excelente método de pesquisa diante do oferecimento de uma descomplicada fragmentação de uma totalidade.

Igualmente de nossa ação enquanto Professor/Pesquisador deduzimos e vivenciamos que a adoção da Didática explorada nesta tese necessitava de uma segunda adaptação, a reestruturação dos posicionamentos adotados pelo Professor de Direito. Por causa do estabelecimento de finalidades marcadas por uma diretriz filosófica e pedagógica, cremos na impossibilidade de aplicar adequadamente esta Didática sem uma devida consciência sobre o método e as teorias que a informam, todas atualmente distantes da realidade jurídica. O domínio do método Material Histórico e da leitura deste pela Pedagogia Histórico-Crítica faz com que a percepção da realidade seja aguçada, o que permite enxergar e discutir situações que antes não eram possíveis sob o império do positivismo, aperfeiçoando o trabalho com a Didática e o trabalho de sala. O controle das teorias, principalmente a Teoria Histórico Cultural, permite que o Professor passe a identificar as zonas de desenvolvimento de seus alunos, interferindo propositalmente sobre elas com vistas ao enriquecimento do processo educacional. As aulas em si, devido a esse preparo, acabarão tendo um incremento na abordagem social, já que o Professor ficará muito mais preparado para explorar e debater tais questões presentes no tema em comento. A nossa própria experiência e reflexão em quatro anos de manejo de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica aponta para a proporcionalidade existente entre o maior domínio do método e das teorias, a ampliação da

consciência e o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido em sala. Portanto, para aqueles que quiserem seguir o trabalho didático aqui relatado, fica a consideração sobre a necessidade de estudo aprofundado a respeito do método Materialista Histórico, a Teoria Histórico Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, sem os quais acreditamos não ser viável o trabalho.

A terceira adaptação já se verifica com respeito ao trabalho realizado em sala de aula. Enquanto Professor/Pesquisador vivenciamos uma grande dificuldade em se obter uma manifestação espontânea inicial dos Acadêmicos do curso de Direito no primeiro momento de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. Como forma de conquistar essa necessária manifestação, chegamos, após várias tentativas e reflexões, à construção, fornecimento e leitura de um problema jurídico previamente formulado pelo Professor e pautado em caso real jurisprudencial no início da aula. Em nossa opinião, esse proceder que acabou invertendo os momentos da Didática de Gasparin (2007) ao trazer a Problematização momentaneamente à frente da Prática Social Inicial, facilitou a obtenção das manifestações e o desenrolar das aulas na seara jurídica, mas não a solucionou por completo. Nas respostas concedidas durante o experimento realizado, podemos concluir que essa resistência em se manifestar ainda se encontra atrelada ao tradicionalismo das aulas de Direito que ainda centra muita importância na posição do Professor e ao conhecimento que este tem a repassar, à falta de segurança do acadêmico, à timidez e ao medo de se manifestar. Em nossa visão, esses fatores sugerem a possibilidade de desenvolvimento de novas pesquisas destinadas a encontrar novos mecanismos que facilitem a expressão da vivência pessoal dos Acadêmicos nos momentos iniciais da Didática de Gasparin (2007) aplicada ao Ensino Jurídico.

Como quarta adaptação, igualmente regulamos o momento da Problematização e suas dimensões de conteúdo ao incluirmos dimensões técnicas e especificamente tratadas no curso de Direito, a exemplo da Jurisprudencial, Legal, Instrumental e, especialmente a Principiológica, a qual se faz cada vez mais necessária de acordo com a força e desdobramentos que os estudos jurídicos sobre os princípios que compõem a Ciência Jurídica vão se avolumando. Além desse reconhecimento crescente da comunidade jurídica, a dimensão principiológica transparece muito bem o trabalho com os conceitos, já que o princípio reflete um conceito muito abrangente de formação histórica-social e às vezes milenar. Na

Catarse, não fizemos adaptações propriamente ditas, eis que a ênfase concedida ao trabalho de externar as sínteses de maneira oralizada já era prevista pela própria Didática de Gasparin (2007).

No mais, pensamos que outras adaptações ficam por conta do procedimento de cada Professor em sala de aula, o que pode resultar num leque de múltiplas possibilidades, a exemplo da adaptação ao estilo de personalidade, do conteúdo abordado, do tempo destinado à aula e da presença de Educandos, à ilustração de se trabalhar com uma sala de dez alunos e noutra com sessenta. Essas, acreditamos, somente serão conquistadas com o enfrentamento prático do problema, quando surgido.

Resumindo as adaptações realizadas em função de nossa experiência com o trabalho de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica para o Ensino Jurídico, temos a grande modificação no preparo das aulas, a necessidade de reestruturação dos posicionamentos filosóficos, teóricos e metodológicos do Professor de Direito, a elaboração de mecanismo como forma de conseguir maiores e mais fáceis manifestações espontâneas dos Acadêmicos e a sintonia realizada nos momentos da Problematização e suas dimensões de conteúdo.

Quanto à segunda parte do primeiro objetivo, a finalidade de se melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem do curso universitário jurídico, acreditamos a Didática empregada contribui significativamente com o aprimoramento do trabalho do Professor em sala, consecutivamente com o processo de ensino e aprendizagem. Conforme relatamos ao longo deste trabalho, várias perguntas realizadas aos Acadêmicos obtiveram como resposta uma confirmação da melhoria na abordagem do conteúdo em vários aspectos. De nossa experiência pessoal enquanto Professor Universitário desde 1996, primeiro de Física e depois de Direito, nunca havíamos presenciado Estudantes esperando após o encerramento da aula no último horário do período noturno para conversar sobre o método empregado, elogiando-o e querendo saber como se procedia, pois desejavam aplicá-lo ou saber se seria possível utilizá-lo como método de estudo.

Pudemos perceber que a atividade preliminar de conscientização quanto à forma adotada e destinada à abordagem e ao acompanhamento do conteúdo resulta numa grande facilitação do trabalho do Professor e consenquente contribuição para o mecanismo de ensino e aprendizagem no Ensino Jurídico. De acordo com o experimento relatado, percebemos que os Acadêmicos se manifestaram no sentido

de assumir esse proceder preliminar conscientizador da forma como sinonímia de organização, esta sendo verificada por intermédio da capacidade de reconhecer os momentos iniciais e finais da aula, no conhecimento prévio da finalidade a ser alcançada, no crescimento da participação e no acompanhamento da exposição e do raciocínio tecido pelo Professor, o que culminou numa maior fixação de atenção pelos acadêmicos durante a aula experimental, participação e absorção dos conhecimentos.

O trabalho inicial com os Tópicos de Conteúdo e explicitação dos Objetivos Específicos acabou sendo compreendido pelos Educandos como um processo de otimização, já que passava a estabelecer um ponto de referência, metas a alcançar, direcionando o estudo, o raciocínio e a aprendizagem ao atendimento da finalidade de elaborar ações concretas destinadas a transformar a realidade. Mais uma vez, a presença desses fatores acabou prendendo a atenção dos Acadêmicos, fazendo com que eles se interessassem e interagissem mais com o Professor durante a aula.

A manifestação da vivência pessoal e a revelação da curiosidade em saber mais denunciam de acordo com a palavra dos Estudantes no experimento, um aumento de interesse pela aula, o estreitamento do diálogo entre Professor e Alunos, o estabelecimento de debates e correlações com as situações do cotidiano, aperfeiçoando todo o mecanismo de comunicação entre docente e discentes e assim concedendo mais qualidade ao processo de ensino e aprendizagem.

Que contribuições qualitativas de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica para o Ensino Jurídico existem, isso é fato demonstrado por meio das respostas concedidas aos questionários fornecidos quando do experimento. Contudo, de acordo com este objetivo específico, precisamos definir se tratamos de um processo de adaptação ou de transposição da Didática de Gasparin (2007) para o Ensino Jurídico.

Compreendemos que não se trata de aproveitar uma teoria, mesmo que geral, e aplicá-la friamente em outro ramo da ciência. As ciências possuem suas particularidades e são essas mesmas particularidades que impedem uma transposição, exigindo uma adaptação, uma leitura da área específica como maneira de combiná-la convenientemente com outra área do saber, mesmo que uma delas seja mais geral. No corpo da tese discutimos sobre isso, inclusive com citações diretas expressando o reconhecimento de que as teorias fazem o papel de generalizações e quanto mais amplas essas, maior a necessidade de se adaptá-las

a uma determinada prática como forma de verificar se essa teoria precisa ser modificada ou não. O mesmo mecanismo, defendemos, se deu no processo aqui relatado. Tal qual verificamos, o Ensino Universitário Jurídico apontou uma série de adaptações para poder utilizar Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, desde o preparo de aula do Professor, do próprio contato com o método, passando pelos momentos da Didática, até se chegar à aplicação prática específica do conhecimento abordado. Como exemplo, olhando para trás, nossa posição pessoal reconhece que muitas das tentativas frustradas em conseguir uma exitosa manifestação inicial dos Acadêmicos se davam porque tentávamos, naquela época, uma transposição, e uma transposição sem o domínio de método e das teorias como temos hoje. Ao passarmos a entender melhor a realidade vivida, ampliando um pouco mais o domínio sobre o método e as teorias envolvidas, começamos a fazer adaptações que nos levaram a certos ajustes na Didática de Gasparin (2007), assim aplicando-a melhor ao contexto jurídico. Desta maneira, como o significado de transposição está ligado ao sentido de pôr uma coisa noutra lugar, ou de trocar o lugar, acreditamos que tratamos de um processo de adaptação.

Diante do trabalho desenvolvido, das razões empregadas e mudança de qualidade verificadas, acreditamos ter atingido o terceiro objetivo específico delineado, advogando pela possibilidade de adaptação de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica ao Ensino do Jurídico, o que nos faz cunhar uma denominação própria a essa prática adaptada, permitindo a partir de agora sua identificação de plano: Uma Didática Histórico-Crítica para o Ensino Jurídico Brasileiro.

Como maneira de investigar as contribuições cogitadas no problema formulado para esta tese, realizamos um experimento de docência mediante o emprego de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica ao ensino jurídico universitário nacional. Este experimento foi por nós conduzido de acordo com um estudo de caso, em que obtivemos dados para uma análise qualitativa que passou a nos revelar algumas contribuições de acordo com os objetivos e os momentos da Didática de Gasparin (2007), as quais fizemos referência indireta ao longo do trabalho e agora passamos a ordenar como resposta direta ao problema.

Em relação ao trabalho do Professor e o ao aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, verificamos as contribuições próprias: realização de um trabalho de preparo de aula mais científico, mais meticoloso; maior constância na

prática sobre o repensar posicionamentos aparentemente sempre aceitos; ampliação do leque conceitual; incremento das auto-indagações e levantamento de novas questões; ampliação dos aspectos multi e interdisciplinares; possibilidade de acréscimo de qualidade na produtividade científica; viabilidade em utilizar a Uma Didática Histórico-Crítica para o ensino jurídico como esquema para novas pesquisas científicas; melhor preparo para explorar novos conteúdos; reestruturação dos posicionamentos adotados pelo Professor de acordo com diretrizes filosóficas e pedagógicas; conscientização sobre o método pedagógico adotado e as teorias que o informam; aprimoramento da reflexão e do caminho prática-teoria-prática; modificação da Prática Social do Professor ao trabalhar com Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.

Na Prática Social Inicial percebemos as contribuições abaixo enumeradas quanto à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, especificamente relacionadas aos Educandos: reconhecimento sobre o atual nível do conhecimento; desconhecimento inicial sobre os conceitos, leis e sistema a ser estudado; consciência sobre uma visão inicial superficial; transformação do desnível inicial como motivação a querer saber mais sobre o assunto.

Na Problematização, quanto à melhoria do processo de ensino e aprendizagem para com os Acadêmicos, inferimos as contribuições cruciais: a possibilidade de desenvolver um raciocínio estruturado e fundamentado em vez de de construirmos somente indagações; intensa participação dos acadêmicos; aumento do diálogo; estabelecimento de debates; incremento da organização; aumento da curiosidade; estímulo ao raciocínio; autoquestionamentos por respostas; reconhecimento das contradições; movimento do pensamento; busca pela essência da realidade; despertar crítico da realidade analisada.

Na Instrumentalização, avistamos as seguintes contribuições básicas para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem do ensino jurídico: catalisar a interação professor e alunos; gerar estímulo ao pensamento; promover a confiança do aluno; incrementar a participação dos alunos; reconhecimento do trabalho do professor com as necessidades sociais atuais; ligação das partes com o todo; trabalho com a estruturação dos conceitos científicos; discernimento entre o empírico e o científico; reconhecimento do próprio nível de conhecimento; formulação de sugestões sobre o melhor aproveitamento do trabalho do professor; modificação do pensamento e da linguagem do Estudante;

Na Catarse, as principais contribuições para a modificação de qualidade no processo de ensino e aprendizagem reconhecidas foram: impulso a reflexão; estruturação de um pensamento; emprego das próprias palavras na síntese; modificação do conhecimento; maior assimilação; nova interpretação da realidade; construção de novas relações; conexão de unidades separadas; verificação de desenvolvimento.

Na Prática Social Final, obtivemos as contribuições predominantes e denotadoras do aumento de qualidade do processo de ensino e aprendizagem: compreensão e formulação distinta de intenções e ações; compreensão do sentido social de usar o conhecimento próprio para auxiliar pessoas; divulgar e disseminar o conhecimento adquirido; capacidade de informar sobre o trabalho do Ministério Público; reconhecimento sobre a importância em dialogar com pessoas mais experientes; reconhecer e diferenciar as medidas administrativas e judiciais; futuramente advogar em área pouco explorada.

De acordo com a percepção oriunda do nosso nível atual de desenvolvimento e com o descortinar de algumas contribuições oriundas da análise qualitativa sobre o estudo de caso realizado, pensamos ter alcançado todos os três objetivos específicos planejados. Ao mesmo tempo, o objetivo geral e assim respondido ao problema formulado ao apontarmos as contribuições que reconhecemos pertinentes a Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica e que cooperam na melhoria de qualidade do processo de ensino e aprendizagem do Curso de Direito.

Diante da realidade profissional vivida e da experiência adquirida durante esses quatro anos de curso de doutorado, pessoalmente entendemos que as pesquisas relacionadas à Educação Jurídica só estão começando, tendo ainda muito campo para avançar, o que nos leva a admitir a possível existência de outras contribuições ainda não percebidas e/ou manifestadas.

Especialmente depois de 2010, verificamos um descobrimento dos Professores de Direito pelas outras áreas do saber, em especial a Educacional, o que sinaliza boas perspectivas quanto aos vários trabalhos a serem realizados numa área e em que as pesquisas científicas agora começam a crescer em quantidade e qualidade, auxiliando a trazer para dentro do Direito uma distinta visão social. Neste aspecto, e mediante a presente produção esperamos ter contribuído e lançado bases para termos não só auxiliado no nascimento de um novo processo de trabalho

do Professor de Direito, como também levantado várias inquietações sobre o emprego de uma Didática com fundo materialista histórico para a Educação Jurídica.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Lois. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Editoria Presença, 1974.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 77, p.53-61, maio 1991

BASTOS, Aurélio Wander. **O Ensino Jurídico no Brasil**. 2 ed. RJ: Lumem Juris, 2000.

BAZARIAN, Jacob. **O problema da verdade: teoria do conhecimento**. 4. ed. São Paulo: Alfa-omega, 1994.

BOTERF, Guy Le. Pesquisa Participante: Propostas e reflexoes metodológicas. In: BRANDAO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. SP: Brasiliense, 1984. p.51-81.

BRANDAO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. SP: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Suspensão de Segurança n.3205/AM**. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/informativo/documento/informativo470.htm>. Acesso em 26 de fev. 2014

BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação**. Bauru: EDUSC, 1999.

CARVALHO, Edmilson. **A produção dialética do conhecimento**. São Paulo: Xamã, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf>>. Acesso em: 14 de fev. de 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa Omega, 1982.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DEMO, Pedro. Elementos Metodológicos da pesquisa participante. In: BRANDAO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 104-130.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

EDITORIAL. Folha de São Paulo. Opinião. **Fraude Escolar**. 2005. Disponível em:<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0811200503.htm>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila. A crise do ensino jurídico. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Ensino jurídico para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000. p. 15-33.

FORGUS, Ronald H. **Percepção**. O processo básico do desenvolvimento cognitivo. São Paulo: Herder, 1971.

FREITAS, Lisiane Freitas de. **Leitura no Curso de Direito**: possíveis implicações nos exames da ordem dos advogados do Brasil - OAB. 2014. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, PR, 2014.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GASPARIN, J.L.; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia Histórico-Crítica**: da teoria à prática no contexto escolar. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em 15 de fev. de 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Obras escolhidas**. Tradução de Manuel Cruz. Revisão de Nei da Rocha Cunha. SP: Martins Fontes, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Nelson Coutinho. 3 ed. RJ; Civilização Brasileira: 1979.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 4. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1981.

HÄBERLE, Peter. **Hermenêutica constitucional**: a sociedade aberta dos intérpretes da constituição : contribuição para a interpretação pluralista e 'procedimental' da constituição. Porto Alegre: S. A. Fabris, 1997.

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal como base para a instrução. in: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Trad. Frani A. Tessler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 341-362.

KOCH, Ingedore Villça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal / Lógica Dialética**. 3 ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

LURIA, A. R. **Los procesos cognitivos**. Analisis Sócio-Historico. Barcelona: Fontanella, 1980.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LYRA FILHO, Roberto. **O Direito que se ensina errado**. Brasília-DF: Centro Acadêmico de Direito da UNB, 1980.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. **Pedagogia jurídica: do ensino tradicional à emancipação**. Curitiba: Juruá, 2002.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro Primeiro, vol. 1, 5 ed. Tradução de Reginaldo Sant'ana. RJ: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Introd. de Jacob Gorender. Trad. de Edgard Malagodi; José Arthur Giannotti e Walter Rehfeld. SP: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução de Rubens Eduardo Farias. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 1 capítulo seguido das Teses Sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1984.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise Qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e Saúde Coletiva**, v.17, n.3, p. 621-626, 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a07.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2014.

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

MONDARDO, Dilsa. Metodologia do Ensino do Direito: memórias de um cronópio. In: COLAÇO, Thais Luzia (org.). **Aprendendo a ensinar direito o direito**. Florianópolis: OAB/SC, 2006. p. 74-97.

MONDIN, Battista. **Curso de filosofia**. Os Filósofos do Ocidente. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 1983. v.3.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVO, Luis Carlos Cancellier. Origens históricas do ensino jurídico brasileiro. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Ensino jurídico para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000. p. 47-64.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Individualidade: afirmação e negação na sociedade capitalista**. São Paulo: Plexus, 1998.

PANOFSKY, Carolyn P.; JOHN-STEINER, Vera; BLACKWELL, Peggy J. O desenvolvimento do discurso e dos conceitos científicos. in: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Trad. Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p.245-260.

PAULA, Giovani de. Alternativas pedagógicas para o curso de Direito. In: COLAÇO, Thais Luzia (org.). **Aprendendo a ensinar direito o direito**. Florianópolis: OAB/SC, 2006. p. 212-237.

PRAXEDES, Walter Lúcio de Alencar. Sociologia da educação no pensamento de Marx. in: DOURADO, Simone Pereira da Costa; PRAXEDES, Walter Lúcio de Alencar. **Teorias e pesquisas em Ciências Sociais**. Maringá: Eduem, 2010, p. 367-379.

POLITZER, Georges; BESSE, Guy; CAVEING, Maurice. **Princípios fundamentais de filosofia**. Tradução de João Cunha Andrade. São Paulo: Hemus, [19--].

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 39. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. 2003. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP, 2003.

SILVEIRA, Clélia Mara Fonseca. Refletindo acerca da aprendizagem no curso de Direito fundamentada na práxis da cidadania inspirada em Vygotsky. In: COLAÇO,

Thais Luzia (org.). **Aprendendo a ensinar direito o direito**. Florianópolis: OAB/SC, 2006. p. 118-144.

SOUTO, Cláudio. Educação Jurídica e Conservadorismo Acadêmico. In: LYRA, Deodoro Araújo (org.). **Desordem e processo**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1986. p.197-213.

SOUZA JUNIOR, José Geraldo de. O Ensino Jurídico no Âmbito da Introdução ao Estudo do Direito. In: LYRA, Deodoro Araújo (org.). **Desordem e processo**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1986. p. 93-110.

TRENNEPHOL, Natascha Dorneles; MARTINS, Tiago de Souza. Educação Ambiental: conscientizar para transformar. In: COLAÇO, Thais Luzia (org.). **Aprendendo a ensinar direito o direito**. Florianópolis: OAB/SC, 2006. p. 262-285.

TREVISAN, Leonardo. **Estado e Educação na História Brasileira (1750/1900)**. SP: Moraes, 1987.

TUDGE, Jonathan. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a sala de aula. in: MOLL, Luis. C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Trad. Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 151-170.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Maria Encarnación Moya. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2005.

VERONEZE, Paulo R.; GASPARIN, João L. Experimentos preparatórios para aplicação de uma didática histórico-crítica. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE/UEM, 2012, Maringá. **Anais ...** Disponível em:<[http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2012/trabalhos/co\\_05/106.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_05/106.pdf)>. Acesso em: 30 dez. 2013.

VERONEZE, Paulo R.; GASPARIN, João L. Experimentos preparatórios específicos para aplicação de uma didática histórico-crítica. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE/UEM, 2013, Maringá. **Anais ...** Maringá, 2013. CD-ROM.

VIGOTSKI, L.S. **A Formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Texto integral. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WACHOWICZ, Lílian Anna. **O método dialético na didática**. Campinas: Papirus, 1989.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

- ALTHUSSER, Louis. Materialismo histórico e Materialismo dialético. In: \_\_\_\_\_. **Materialismo histórico e materialismo dialético**. 2. ed. São Paulo: Global, 1986. p.33-58.
- ALVES, Elizete Lanzoni. A Docência e a Interdisciplinariedade: um desafio pedagógico. In: COLAÇO, Thais Luzia (org.). **Aprendendo a ensinar direito o Direito**. Florianópolis: OAB/SC, 2006. p. 98-117.
- ANTONIO, Rosa Maria. **Teoria histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica: o desafio do método dialético na didática**. Maringá: Editora, 2008.
- ARAUJO, José Carlos de Souza. O embate marxiano com a construção dos sistemas educacionais. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demerval. (orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2008. p. 39-68.
- BAZZO, Vera Lúcia. Algumas Reflexões sobre a Profissionalidade Docente no Contexto das Políticas para a Educação Superior. In: COLAÇO, Thais Luzia (org.). **Aprendendo a ensinar direito o Direito**. Florianópolis: OAB/SC, 2006. p. 35-73
- BERGAMO, Geraldo Antonio; BERNARDES, Marisa Rezende. **A produção do conhecimento da teoria marxista, questões metodológicas e implicações na educação**. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt4/07.pdf>>. Acesso em: 1 de julho de 2011.
- BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 24. ed. São Paulo: Malheiros, 2009.
- BORGES, Marina Soares Vital. Oficinas para o ensino do Direito: uma contribuição de Vygotsky. In: COLAÇO, Thais Luzia (org.). **Aprendendo a ensinar direito o Direito**. Florianópolis: OAB/SC, 2006. p. 145-166.
- CARVALHO, Mauri. Lênin, educação e consciência socialista. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demerval. (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas : Autores Associados: HISTEDBR, 2008. p. 95-122.
- CASSIN, Marcos. Louis Althusser: referencias para pesquisa em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demerval. (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2008. p. 161-180
- CAVALCANTI JUNIOR, Ophir. Educação Jurídica requer qualidade. In: **Indicador de educação jurídica de qualidade**. 4. ed. Brasília: OAB, 2012.

COLAÇO, Thais Luzia. Ensino do Direito e Capacitação Docente. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Aprendendo a ensinar direito o direito**. Florianópolis: OAB/SC, 2006. p. 13-34.

CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DEMO, Pedro. Pesquisa Qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, v.6, n.2, abr. 1998. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-11691998000200013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11691998000200013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 jan. 2012.

DRI, Clarissa Franzoi. Ensino Jurídico por meio da Extensão Universitária: os dilemas da indissociabilidade. In: COLAÇO, Thais Luzia (org.). **Aprendendo a ensinar direito o direito**. Florianópolis: OAB/SC, 2006. p. 190-211.

DUARTE, Newton. As Apropriações das teorias psicológicas pela prática educativa contemporânea: a incorporação de Piaget e de Vigotski ao ideário pedagógico. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias et al. **Escola de Vigotski**: contribuições para a Psicologia e a Educação. Maringá: Eduem, 2009.

DUARTE, Newton. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demerval. (orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: HISTEDBR, 2008. p. 203-222.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Para além do escolanovismo em Vigotski: compreendendo o trabalho do professor na obra Psicologia Pedagógica. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias et al. **Escola de Vigotski**: contribuições para a psicologia e a educação. Maringá: Eduem, 2009.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. 21. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

GASPARIN, João Luiz. **A construção dos conceitos científicos na Teoria Histórico-Cultural e suas implicações pedagógicas**. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Historia\\_Da\\_Educacao/Trabalho/05\\_20\\_09\\_A\\_CONSTRUCAO\\_DOS\\_CONCEITOS\\_CIENTIFICOS\\_NA\\_TEORIA\\_HISTORICO-CULTURAL\\_E\\_AS\\_IMPLICACOES\\_PEDAGOGICAS.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Historia_Da_Educacao/Trabalho/05_20_09_A_CONSTRUCAO_DOS_CONCEITOS_CIENTIFICOS_NA_TEORIA_HISTORICO-CULTURAL_E_AS_IMPLICACOES_PEDAGOGICAS.pdf). Acesso em: 22 fev. 2014.

GELLER, Rodolfo Hans. Apresentação. In: **Indicador de educação jurídica de qualidade**. 4. ed. Brasília, 2012. p. 9-15.

GOVERNO DO PARANÁ. Colégio Estadual Wolff Klabin - ensino fundamental, médio e normal. **Curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. Disponível em:<<http://rosangelamentapde.pbworks.com/f/METODOLOGIA+HIST%C3%93RICO.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GREDLER, Margaret E.; SHIELDS, Carolyn Claytor. **Vygotsky's Legacy: a foundation for research and practice**. New York, 2008

HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementares do materialismo histórico**. 2. ed. São Paulo: Global, 1983.

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 13.

JUPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

KOPNIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEITE, Eduardo de Oliveira. **A Monografia Jurídica**. 6 ed. SP: RT, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demerval. (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 1-38.

LUCENA, Carlos. Marxismo, crise do capitalismo monopolista e qualificação dos trabalhadores. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demerval. (orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. p.181-202.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Atenção e memória. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979a. v.3.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Linguagem e Pensamento. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979b. v.4.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1994.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MACIEL, Getulino do Espírito Santo; ENCARNAÇÃO, João Bosco da. **Seis Temas sobre o Ensino Jurídico**. SP: Cabral, 1995.

MANACORDA, Mario. **O princípio educativo em Gramsci**. Tradução de William Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica 30 anos**. SP: Autores Associados, 2011.

MATÍNEZ, Sergio Rodrigo. **Manual da Educação Jurídica**. Curitiba: Juruá, 2003.

MARTINS, Marcos Francisco. Conhecimento e disputa pela hegemonia: reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demerval. (orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2008. p. 123-160.

MARX, Karl. **Teses sobre Feurbach**. Tradução de Alvaro Pina. Lisboa-Moscovo: Editorial Avante, 1982. Disponível em:<<http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>> Acesso em: 29 dez. 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. São Paulo: Moraes, 1980.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. 2. ed. São Paulo: Parma, 1992.

MELO FILHO, Álvaro. **Metodologia do Ensino Jurídico**. 3 ed. RJ: Forense, 1984.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. CAOP da Criança e do Adolescente. Disponível em:<[http://www2.mp.pr.gov.br/cpca/telas/ca\\_igualdade\\_39\\_4\\_5.php](http://www2.mp.pr.gov.br/cpca/telas/ca_igualdade_39_4_5.php)>. Acesso em: 20 jul. 2012.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, Angelo Antonio; SILVA, Nilma Renildes da; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 25-51.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. Entrevista. ATTA Mídia e Educação. Disponível em:<[http://www.youtube.com/watch?v=pZFu\\_ygccOo](http://www.youtube.com/watch?v=pZFu_ygccOo)>. Acesso em: 5 jan. 2014.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PIACENTINI, Dulce de Queiroz. Vygotsky, Freire e Morin e a educação para os Direitos Humanos. In: COLAÇO, Thais Luzia (org.). **Aprendendo a ensinar direito o direito**. Florianópolis: OAB/SC, 2006. p. 167-189.

PIRES, Patrícia da Silva. A discussão enquanto técnica de ensino do Direito que efetiva o construtivismo no processo ensino aprendizagem. In: COLAÇO, Thais Luzia (org.). **Aprendendo a ensinar direito o direito**. Florianópolis: OAB/SC, 2006. p. 237-261.

PORTELA FILHO, Raimundo; PORTELA, Carmem Almeida. O Método Dialético na “Introdução à Crítica da Economia Política”. **Cadernos de Pesquisa**, v.10, n.1, p.53-67, jan./jun. 1999. Disponível em:<<http://www.pppg.ufma.br/cadernosdepesquisa/uploads/files/Artigo%206%289%29.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2012.

PRADO JUNIOR, Caio. **Introdução à lógica dialética**. Notas Introdutórias. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1979.

PRAXEDES, Walter Lúcio de Alencar. Sociologia da educação no pensamento de Marx. In: DOURADO, Simone Pereira da Costa; PRAXEDES, Walter Lúcio de Alencar (Orgs.). **Teorias e pesquisas em ciências sociais**. Maringá: EDUEM, 2010. p. 367-379.

REALE, Miguel. **Introdução à filosofia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

RODRIGUES, Horário Wanderlei. **Ensino Jurídico e Direito Alternativo**. SP: Acadêmica, 1993.

RODRIGUES, Horário Wanderlei. **Ensino Jurídico: para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

SANFELICE, José Luís. Dialética e pesquisa em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demerval. (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2008. p. 69-94.

SAVIANI, Demerval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 197-225.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira**. Estrutura e Sistema. São Paulo: Saraiva, 1973.

SAVIANI, Demerval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e dos desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demerval. (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2008. p. 223-274.

SERRANO, Pablo Jiménez. **Metodologia do Ensino e da Pesquisa Jurídica**. Barueri, SP: Manole, 2003.

TURNER, Johanna. **Desenvolvimento cognitivo**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Tradução de Maria Encarnación Moyá. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VERONEZE, Paulo. R. **Direito à saúde**. Aula ministrada na PUCPR, Maringá, 2013. (informação verbal).

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WACHOWICZ, Lílian Anna. A epistemologia da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 19, p. 53-72, 2002.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

YIN, Robert K. **Applications of case study research**. 2 ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2003.

ZITISCHER, Harriet Christiane. **Metodologia do Ensino Jurídico com Casos**: teoria e prática. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A:**  
**PLANO DE AULA DO EXPERIMENTO**

**PLANO DE UNIDADE:**  
**DIREITO À SAÚDE**

Instituição:  
Curso:  
Disciplina:  
Unidade: Tutela do Direito à Saúde  
Nível do conteúdo: graduação  
Carga Horária: h/a  
Prof.:

**1. PRÁTICA SOCIAL INICIAL**

**1.1 – Unidade de conteúdo:**

Direito de ter medicamentos adequados ao problema de saúde.

**Objetivo geral:** estudar o direito à saúde no que tange ao fornecimento de medicamentos, *a fim de capacitar o(a) acadêmico(a) na identificação dos casos onde cabe atuação do Poder Público*.

**Tópicos de conteúdo e objetivos específicos**

**Tópico 01:** Princípios e Conceitos fundamentais de Direito à Saúde.

**Objetivo Específico:** conhecer os princípios e conceitos básicos de Direito à Saúde, *com o objetivo de melhor dominar e relacionar o assunto com as situações concretas*.

**Tópico 02:** Legislação aplicável ao Direito à Saúde.

**Objetivo Específico:** identificar e lidar com a legislação aplicável relacionando-a com os casos concretos, *a fim de saber bem utilizá-la nas peças que manifestarão o Poder Público*.

**Tópico 03:** Da Jurisprudência existente.

**Objetivo Específico:** estudar a jurisprudência dos Tribunais (regionais e nacionais) sobre o Direito à Saúde, *como meio de reconhecer e analisar quais as teses levantadas pelas Procuradorias em defesa da Municipalidade, do Estado e da União e assim melhor construir a(s) peça(s) pertinente(s) ao caso simulado*.

**Tópico 04:** Caso simulado com fundamento do real.

**Objetivo Específico:** analisar o caso simulado apresentado, *com o intuito de identificar qual a(s) peça(s) que pode(m) ser realizada(s), seu fundamento mais robusto e, desta forma, amparar o Direito envolvido da melhor forma possível*.

### **1.2 – Vivência do conteúdo pelos educandos:**

a) o que já conhecem sobre o tema: o que é saúde; o direito ampara a saúde; saúde é um direito fundamental previsto na CF/88; planos de saúde no setor privado etc.

b) o que gostariam de saber a mais? o fornecimento de medicamentos está amparado dentro do contexto do direito à saúde? Como identificar essa proteção? O Estado respeita esse direito básico da pessoa humana? Qualquer pessoa tem direito a medicamento fornecido pelo Estado? Há diferença no fornecimento de medicamentos pelo Município/Estado/União?

## **2. PROBLEMATIZAÇÃO**

### **2.1 – Discussão sobre os principais temas relativos ao Direito à Saúde.**

A – Direito à Saúde é direito coletivo?

B – Quantos aspectos possui o Direito à Saúde?

C – Há diferença entre o direito à saúde prestado de forma pública e o privado?

D – O que significa a terminologia “judicialização do Direito à Saúde”?

### **2.2 - Dimensões de Conteúdo a serem trabalhadas:**

#### **1 – Dimensão conceitual do termo Saúde:**

1.1 – O que é saúde? Qual a dimensão conceitual do termo saúde?

#### **2 – Histórica:**

2.1 – A formação do Direito à Saúde é recente?

2.2 – Com relação ao trato constitucional do tema, O Direito à Saúde é somente encontrável a partir da CF 88 ou já existia em Constituições anteriores?

2.3 – Como começou a onde de acessar o judiciário para se conseguir medicamentos – judicialização do direito à saúde - ?

#### **3 – Social:**

3.1 – Há doenças diferentes, mais prejudiciais e menos prejudiciais?

3.2 - Há diferença de tratamento entre pacientes atendidos via SUS e outros (particulares)?

3.3 – Há diferença entre o tratamento convencional (doenças mais comuns e remédios mais baratos) e tratamento excepcional (doenças mais graves e remédios mais caros)?

#### **4 – Princirológica:**

4.1 – Qual (is) o(s) princípio(s) envolvidos no tema Direito à Saúde? É possível verificar a presença desses princípios por todo o sistema?

#### **5 – Política:**

5.1 - Qual a política nacional no fornecimento de medicamentos?

**6 – Fática:**

6.1 – Quais os casos mais comuns que acabam possibilitando o manejo de ações judiciais?

6.2 – Qual a atuação do médico do SUS ao prescrever o medicamento?

**7 – Legal:**

7.1 – Qual a legislação (amplo sentido) pertinente ao tema?

**8 – Econômica:**

8.1 – A maneira de proceder dos Médicos Públicos ou da Administração Pública, acaba gerando prejuízo aos cofres públicos?

8.2 – Mínimo existencial X reserva do possível, como se dá essa discussão?

**9 – Instrumental:**

9.1 – Qual (is) a(s) peça(s) processual(is) destinada(s) a amparar o Direito à Saúde no que tange ao fornecimento de medicamentos? Quem as pode confeccionar? Como são estruturadas?

**10 – Jurisprudencial:**

10.1 – Como a jurisprudência (TJPR; STJ e STF) vem tratando o tema “Judicialização do Direito à Saúde”?

10.2 – da jurisprudência pesquisada, é possível extrair a summa das defesas realizadas pelos Procuradores dos Estados?

### **3. INSTRUMENTALIZAÇÃO**

3.1 – Ações docentes e discentes

A – exposição oral pelo professor;

B – relato de casos;

C – diálogo.

3.2 – Recursos Humanos

A – oralização/argumentação;

B – uso de projetor multimídia.

### **4. CATARSE**

4.1 – Elaboração da síntese mental pelo(a) acadêmico(a):

O Direito à Saúde é um direito fundamental social, tendo o Estado Brasileiro, portanto, a obrigação de prestá-lo positivamente através do SUS. Dentre seus vários aspectos, sobressai hoje o direito ao fornecimento de medicação pelo Estado. Ao município cabe fornecer medicamentos comuns, ao Estado membro os medicamentos excepcionais e à União a destinação de recursos. A concretização desse direito, todavia, não está sendo realizada de forma totalmente adequada, já que ocorre uma negativa dos entes públicos em fornecer determinados tipos de medicamentos, ou ainda, uma atribuição de responsabilidades, especialmente dos

Municípios para o Governo Estadual. Vê-se, claramente, que um jogo de atribuições ou orçamento, acaba prevalecendo em cima de direitos sociais fundamentais, obrigando as pessoas que necessitem dos medicamentos a promover ações judiciais para tanto, o que acaba encarecendo ainda mais o sistema, seja pela compra singular, seja pela condenação dos entes públicos nas ações judiciais.

4.2 Expressão da síntese: avaliação, segundo as dimensões estudadas.

### **1 – Dimensão conceitual do termo Saúde:**

1.1 – qual a dimensão conceitual do termo saúde: A – corpo sano – utilização pelos Gregos; B – cura por intermédio divino – Idade Média; C – ausência de doenças – século XIX – uma concepção liberal para fazer o trabalhador permanecer a maior parte do tempo trabalhando; D – estado completo de bem estar físico, mental e social – OMS 1946; E – fatores determinantes e condicionantes da saúde, dentre outros: alimentação; trabalho, renda, educação, lazer, transporte, acesso a bens e serviços essenciais – Lei orgânica da saúde, art. 3 .

### **2 – Histórica:**

2.1 – A formação do Direito à Saúde é recente? Sim é recente. Até o final da II Guerra Mundial o mundo vivia em uma ideologia extremamente liberal. Somente após o termino da guerra e o reconhecimento de alguns fatores de influência é que se decide amparar os Direitos Sociais, dentre eles, a saúde. Sequência: Marxismo – Papa Leão XIII – Constituição Uruguaia – Constituição Mexicana – Constituição de Weimar.

2.2 – Com relação ao trato constitucional do tema, O Direito à Saúde é somente encontrável a partir da CF 88 ou já existia em Constituições anteriores? Encontrava-se alguma previsão de direito social na Constituição do Império e na Constituição de 1946. Especificamente como direito fundamental, a previsão do Direito à saúde só ocorreu em 1988, espelhando influência internacional – ONU e Pacto de São Jose da Costa Rica. Um direito fundamental de segunda geração.

2.3 – Como começou a onda de acessar o judiciário para se conseguir medicamentos – judicialização do direito à saúde - ? na década de 80 com os casos de AIDS. O coquetel era e ainda é muito caro, sendo que as pessoas comuns não dispunham de condições monetárias suficientes. Assim começou a procura pela concretização desse direito.

### **3 – Social:**

3.1 – Há doenças diferentes, mais prejudiciais e menos prejudiciais?

3.2 - Há diferença de tratamento entre pacientes atendidos via SUS e outros (particulares)?.

3.3 – Há diferença entre o tratamento convencional (doenças mais comuns e remédios mais baratos) e tratamento excepcional (doenças mais graves e remédios

mais caros)? – RENAME – relação nacional de medicamentos e Programa de Medicamentos Excepcionais.

#### **4 – Princi*pi*ológica:**

4.1 – Qual (is) o(s) princípio(s) envolvidos no tema Direito à Saúde?

Princípios específicos: A – Universalidade: o acesso à saúde no BR é universal, isso significa que todos tem o direito de ter acesso aos mecanismos que garantam o direito à saúde. B – Integralidade: se refere aos serviços, as ações, destinados a amparar e concretizar o direito à saúde, ex: internamento hospitalar, fornecimento de medicamentos; terapêutico, consultas etc. C – Equidade: atendimento a todos de acordo com as suas necessidades, sem distinção alguma de cor, sexo, confissão religiosa, etc.

#### **5 – Política:**

5.1 - Qual a política nacional no fornecimento de medicamentos? Encontra-se explícita na lei 8080/90, art. 6º, como um dever do Estado em realizar um conjunto de procedimentos destinados a assegurar a saúde, tudo via SUS.

#### **6 – Fática:**

6.1 – Quais os casos mais comuns que acabam possibilitando o manejo de ações judiciais? A – negativa de medicamento para aqueles medicamentos previstos na listagem do RENAME. A administração justificando ausência por excesso de pedidos ou porque não houve entrega. Na verdade deixa-se para comprar por lotes já que sai mais barato do que comprar no varejo; B – necessidade de um medicamento não contido na listagem da RENAME; C – necessidade de um medicamento específico devido a doença específica.

6.2 – Qual a atuação do médico do SUS ao prescrever o medicamento? O médico do SUS prescreve o medicamento constante na listagem do RENAME. Mesmo que ocorra uma pequena diferença na medicação, o médico deve procurar o medicamento mais próximo possível do caso e constante na listagem do RENAME.

#### **7 – Legal:**

7.1 – Qual a legislação (amplo sentido) pertinente ao tema?

Lei 8.080/90- lei da organização da saúde

Lei 8.142/90 – participação da comunidade na gestão do SUS

Lei 9.313/96 – distribuição gratuita de medicamentos contra a AIDS

Lei 12.401/2011- altera lei 8080/90 (art. 19)

Decreto 7.508/2011 - regulamenta a lei 8080/90

Portaria MS 3.916/98 – política nacional de medicamentos

CNJ Recomendação n. 31/2010 – recomendação do CNJ aos TJ e TRF para proceder em matéria de saúde

Resolução CNS 338/2004- política nacional de assistência farmacêutica

Ministério da Saúde. Cartilha. O SUS de A a Z: garantindo a saúde nos municípios. 3 ed.

CREMESP; CRF-SP; IDEC. Medicamento: um direito essencial. São Paulo: 2006.

## **8 – Econômica:**

8.1 – A maneira de proceder dos Médicos Públicos ou da Administração Pública, acaba gerando prejuízo aos cofres públicos? Sim, pois se o medicamento não é o acertado para a doença, se está jogando fora o medicamento e às vezes prejudicando um outro aspecto da saúde da pessoa. Em ambos os casos, o prejuízo pode ser ainda duplo, pois há a possibilidade de socorro dos direitos envolvidos em ações judiciais.

8.2 – Mínimo existencial X reserva do possível – A racionalidade, afinal para que o estado precisa de propaganda a exemplo atual no PR? Esse dinheiro poderia estar sendo investido em saúde, educação etc. B – mau gerenciamento da verba pública, característica do Estado Brasileiro, a exemplo de reportagens sobre o estado de ambulâncias, hospitais públicos, equipamentos médicos etc.; C - Outro ponto: reserva do possível não pode preponderar sobre direito fundamental

## **9 – Instrumental:**

9.1 – Qual (is) a(s) peça(s) processual(is) destinada(s) a amparar o Direito à Saúde no que tange ao fornecimento de medicamentos? Irá depender do caso concreto, cujas possibilidades são: A – Representação por Providências ao MP; B – Mandado de Segurança; C – Ação Ordinária, esta sendo exigida, não em todos dos casos, para comprovar a necessidade de medicamento específico.

## **10 – Jurisprudencial:**

10. 1 – Como a jurisprudência (TJPR; STJ e STF) vem tratando o tema “Judicialização do Direito à Saúde”? TJPR: de maneira bem ampla, concedendo os medicamentos; STJ: faz algumas restrições, a exemplo de conceder similares ou exigir ação específica para comprovar a real necessidade de certo medicamento específico; exigência absurda de atestado assinado pelo médico da rede estadual, requerendo medicamento específico (paralelamente chegamos a conclusão que o STJ não cumpre sua missão constitucional de uniformizar Jurisprudência); STF: reconhecimento do direito e da dignidade humana.

10.2 – da jurisprudência pesquisada, é possível extrair a suma das defesas realizadas pelos Procuradores dos Estados? Sim, em suma, as defesas apresentam as seguintes teses: A – prejudicialidade da coletividade; B – art. 196 não garante situações individuais, mas coletivas, comuns a todos; C – perigo do efeito multiplicador; D – ausência de “fumus boni iuris” para concessão de liminares; E – não há eficácia comprovada em determinados medicamentos; F – contingenciamento da verba pública; G – observar as regras para o fornecimento do medicamento.

## **5. PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO**

### **5.1 – Manifestação da nova postura prática: INTENÇÕES DO(A) ACADÊMICO(A):**

- A – aperfeiçoar a atuação prática na proteção do direito à saúde.
- B – melhorar a leitura da vida real.
- C – melhorar o conhecimento teórico.
- D – difundir o direito à saúde.

### **5.2 – Compromisso do(a) acadêmico(a): AÇÕES PRÁTICAS SOBRE O CONTEÚDO ESTUDADO:**

- A – realizar a(s) peça(s) pertinente(s) ao caso simulado, manifestando o(s) órgão(s) públicos pertinentes.
- B – auxiliar alguém que precise concretizar o direito à saúde.
- C – estudar mais sobre o tema.
- D – trabalhar ações comunitárias destinadas ao esclarecimento desse direito.

## **REFERÊNCIAS**

- ARAÚJO, Aílson da Luz André de et al. Perfil da Assistência farmacêutica na atenção primária do Sistema Único de Saúde. *Revista Ciência & Saúde Coletiva: Medicamentos e Saúde Pública no Brasil*. Rio de Janeiro: Abrasco, v. 13, suplemento, p. 611-628, abr./2008.
- BAHIA, Claudio José Amaral; ABUJAMRA, Ana Carolina Peduti. A justiciabilidade do direito fundamental à saúde: concretização do princípio constitucional da dignidade da pessoa humana. *Revista dos Tribunais*, São Paulo, v. 892, p. 37-85, fev./2010.
- BARROSO, Luís Roberto. *Da falta de efetividade à judicialização excessiva: direito à saúde, fornecimento gratuito de medicamentos e parâmetros para a atuação judicial*. Disponível em: <<http://s.conjur.com.br/dl/estudobarroso.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2011.
- KEINERT, Tânia Margarete Mezzomo (Org.) et al. *As ações judiciais no SUS e a promoção do direito à saúde*. São Paulo: Instituto de Saúde, 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Recomendação n. 31, de 30 de março de 2010. Disponível em: <[http://www.saude.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/RecCNJj\\_31.pdf](http://www.saude.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/RecCNJj_31.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2011.
- BRASIL. Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo. Conselho Regional de Farmácia do Estado de São Paulo. Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor. *Medicamento: um direito essencial*. São Paulo, 2006. Disponível em:

<[http://www.cremesp.org.br/library/modulos/publicacoes/pdf/cartilha\\_medicamentos.pdf](http://www.cremesp.org.br/library/modulos/publicacoes/pdf/cartilha_medicamentos.pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. *O SUS de A a Z: Garantindo saúde nos Municípios*. Brasília: CONASEMS, 2009. Disponível em: <[http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/sus\\_3edicao\\_completo.pdf](http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/sus_3edicao_completo.pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Relação Nacional de Medicamentos Essenciais - 2010*. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. Disponível em: <<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/renome2010final.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2011.

GUEDES, Jefferson Carús; NEIVA, Juliana Sashione Mayrink (Coord). *Publicações da Escola da AGU: Temas de Direito e Saúde: Coletânea de Artigos*. Brasília: Advocacia-Geral da União, 2010

RAYMUNDO, Giseli Valezi. *Critérios para o Fornecimento Gratuito de Medicamentos à Luz dos Direitos da Personalidade na Contemporaneidade*. Disponível em: <[http://www.conpedi.org.br/anais/36/06\\_1027.pdf](http://www.conpedi.org.br/anais/36/06_1027.pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2011

SÓLON, Ari Marcelo. Ética, Cidadania e Direito à Saúde. In: KEINERT, Tânia Margarete Mezzomo (Org.) et al. *As ações judiciais no SUS e a promoção do direito à saúde*. São Paulo: Instituto de Saúde, 2009.

**APÊNDICE B:****QUESTIONÁRIOS DO EXPERIMENTO****QUESTIONÁRIO 01 – AULA EXPERIMENTAL – 26 e 27 de junho de 2013****PRÁTICA SOCIAL INICIAL**

A sua manifestação inicial na Prática Social Inicial, reveladora do atual nível de seu conhecimento sobre o tema, acabou motivando ou auxiliando no estudo e na compreensão do conteúdo abordado? Justifique brevemente.

A prática do Professor em solicitar seu posicionamento na Prática Social Inicial gera mais confiança, estreita laços, facilita o diálogo? Justifique brevemente.

A formulação explícita de Objetivos a serem alcançados, facilita o clima ou uma predisposição mais favorável à aprendizagem? Justifique brevemente.

**PROBLEMATIZAÇÃO**

Durante a problematização foi possível perceber questões sociais do momento histórico atual? Justifique brevemente.

Durante a problematização é possível cogitar possíveis soluções teóricas e/ou práticas para a realidade abordada? Justifique brevemente.

**INSTRUMENTALIZAÇÃO**

O trabalho realizado pelo Professor o(a) auxiliou positivamente na apropriação do conhecimento? Justifique brevemente.

O trabalho do professor permitiu com que visualizasse maneiras de resolver as questões sociais postas? Justifique brevemente.

**CATARSE**

A elaboração de uma síntese do conteúdo abordado modificou sua maneira de ver esse mesmo conteúdo? Ocorreu uma nova postura diante o objeto de estudo? Justifique brevemente.

Comparando o antes e o depois (Prática Social Inicial e a Catarse), seria possível dizer que houve uma modificação intelectual sua? Se positivo, no quê consistiria? Justifique brevemente.

**PRÁTICA SOCIAL FINAL**

É possível perceber que o domínio dos fundamentos teóricos te levam a elaborar com maior facilidade as ações concretas. Justifique brevemente.

## **QUESTIONÁRIO 02 – AULA EXPERIMENTAL – 26 e 27 de junho de 2013**

### **PRÁTICA SOCIAL INICIAL**

Foi possível perceber alguma relação entre o conteúdo abordado e sua vida cotidiana social, suas respectivas necessidades, problemas e interesses? Justifique brevemente.

Terminada a Prática Social Final, pode-se dizer que em você antes, na Prática Social Inicial, havia uma visão caótica do todo, misturando os conceitos envolvidos? E que, agora, ao final, houve uma reorganização dos componentes de um todo, permitindo reconhecer que uma dada realidade é composta de múltiplos fatores? Justifique brevemente.

Você pode reconhecer que, devido a realização desta aula experimental, onde se realizaram novas relações, novas abordagens, as concepções sobre o conteúdo foram aprofundadas, enriquecidas, retificadas, esclarecidas, concede-se um novo padrão ao trato diário do conteúdo abordado? O padrão tradicional de ensino traria o mesmo enriquecimento? Justifique brevemente.

### **PROBLEMATIZAÇÃO**

As questões levantadas durante a problematização auxiliam no processo de investigação? Estimulam o raciocínio, a busca pela solução? Justifique brevemente.

A Problematização permite reconhecer que uma única realidade é formada por múltiplos aspectos interligados (dimensões de conteúdo)? O método tradicional de aula permite esse reconhecimento? Justifique brevemente.

Poderia ser afirmado que problematizar significa questionar uma “realidade”, por em dúvida determinadas “certezas”, levantar questões acerca das “evidências”, interrogar o cotidiano, etc.? Justifique brevemente dizendo se isso é bom ou ruim.

### **INSTRUMENTALIZAÇÃO**

A forma adotada de aproximações sucessivas, a abordagem de uma dimensão de conteúdo por vez, enriqueceu a construção do conhecimento? Justifique brevemente.

Pelo trabalho realizado pelo professor, foi possível contrastar, comparar, o estudo científico com o cotidiano social por você conhecido? Justifique brevemente.

### **CATARSE**

Foi possível perceber a incorporação de um conhecimento novo durante a construção da síntese? Obter uma nova visão da realidade estudada? Justifique brevemente.

### **PRÁTICA SOCIAL FINAL**

É possível afirmar ou negar que para elaborar ações concretas é preciso se apropriar do conteúdo necessário para tanto? Justifique brevemente.

Você consegue elaborar ações práticas relacionadas ao conteúdo abordado mais próximas de seu dia-a-dia. Justifique brevemente.

Você participou de um experimento destinado a colher informações para sustentar uma nova prática didática no Curso de Direito. Diante disso, por favor, responda:

Por acaso você percebeu alguma diferença positiva e substancial entre esta aula experimental e a forma tradicional de ensino? Justifique

Você acredita que essa prática experimental poderia vir a contribuir com mais propriedade na formação acadêmica? Justifique

Você acredita que essa prática experimental, se adotada definitivamente em sala de aula, poderia ser ainda mais aperfeiçoada e assim contribuir ainda mais na formação acadêmica? Justifique

Espaço para você escrever qualquer outra informação que deseje:

**Muito Obrigado pela participação e contribuição.  
Boas Férias !**

## **QUESTIONÁRIO 03 – AULA EXPERIMENTAL – 26 e 27 de junho de 2013**

### **INTRODUÇÃO**

Com essa metodologia, pode-se acreditar que os alunos se interessam mais pelo conteúdo sistematizado, mais participantes da construção de seu próprio conhecimento? De que forma esse interesse/participação seriam manifestados?

### **PRÁTICA SOCIAL INICIAL**

Toda prática social deve ser apresentada aos alunos de uma vez no início da unidade ou aos poucos, conforme as aulas vão se sucedendo? Por quê?

### **PROBLEMATIZAÇÃO**

Os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo estimulam a participação, a busca por respostas? Justifique.

### **INSTRUMENTALIZAÇÃO**

Foram empregados métodos, técnicas, estratégias e recursos à abordagem do conteúdo. Você poderia explicitar algum outro que seria igualmente interessante? Justifique.

### **CATARSE**

Por intermédio da síntese realizada é possível perceber que houve aprendizado? Justifique.

### **PRÁTICA SOCIAL FINAL**

Diante do conteúdo abordado, você poderia revelar uma intenção para por em prática os novos conhecimentos adquiridos? Justifique.

Como aluno(a), qual sua avaliação geral sobre essa metodologia? É diferente da tradicional, não é? Seria mais proveitosa ou não? Justifique.

**Muito Obrigado pela participação e contribuição.  
Boas Férias !**

**APÊNDICE C:****RELATÓRIO DO MOVIMENTO ESTUDANTIL CONSTITUIÇÃO EM EVIDÊNCIA****MOVIMENTO CONSTITUIÇÃO EM EVIDÊNCIA  
Colégios atendidos 2012/2013****Colégio Estadual João XXIII**

Data: 23/08/2012

Número de alunos atendidos: 300

**Colégio Estadual Tânia Varela Ferreira**

Data: 19/10/2012

Número de alunos atendidos: 150

**Colégio Estadual Olavo Bilac**

Data: 25/10/2012

Número de alunos atendidos: 300

**Colégio Estadual Alfredo Moisés Maluf**

Data: 04 e 11/09/2013

Número de alunos atendidos: 400

**Colégio SESI Maringá**

Data: 31/10; 04 e 05/11/2013

Número de alunos atendidos: 72

**Colégio Estadual Tancredo Neves**

Data: 11/11/2013

Número de alunos atendidos: 160

**Total de alunos atendidos: 1.382****OBS.:** Dados fornecidos pelo Núcleo de Pastoral PUC-PR, Maringá, em 22 de novembro de 2013.

**APÊNDICE D:**  
**ORIENTAÇÃO AOS DOCENTES**

**Orientações aos Docentes de Direito para elaboração e execução do  
Projeto de Trabalho na perspectiva Histórico-Crítica**

**1) Elaboração**

1.1) É necessário se conscientizar sobre a necessidade de se adotar uma nova forma de estudar, preparar aula e trabalhar;

1.2) A nova forma necessita de conhecimento sobre a filosofia materialista histórica; da Teoria Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica;

1.3) Todo o trabalho se desenvolve a partir da análise da realidade, percebendo suas interconexões e planejando o que será (re)construído em aula com o fim de retornar a essa mesma realidade. Desenvolve-se com esse proceder a tríade norte do trabalho docente, prática-teoria-prática.

**2) Execução**

2.1) Informar claramente os alunos de que será utilizado um novo método de ensino, de (re)construção do conhecimento, deixando marcado que o método será trabalhado de acordo com a tríade prática-teoria-prática, a partir de um conhecimento ligado à vida do Acadêmico;

2.2) Trabalhar com especial atenção a conscientização quanto a forma, explicando no que consiste cada uma das fases da Didática trabalhada, mesmo que seja preciso explicar novamente depois;

2.3) Iniciar as atividades de conteúdo propriamente dito, apresentando a Unidade de Conteúdo, objetivo geral, tópicos e seus objetivos específicos, enfatizando bem a finalidade a ser alcançada no final da exploração do conteúdo;

2.4) Estabelecer diálogo com os Estudantes, solicitando suas manifestações sobre a Vivência pessoal do conteúdo a ser trabalhado. A seguir, indagar aquilo que esses Estudantes gostariam de saber mais sobre o tema abordado.

2.5) Ter a consciência de que os cinco passos da Didática, na verdade não representam fases estanques e lineares. Ao contrário, perfazem um todo que se interpenetra continuamente;

2.6) A Prática Social Inicial é melhor recebida pelos Alunos ao ser trabalhada unicamente com o conteúdo do dia, sem antecipações, ou sem uma apresentação geral para depois serem realizadas retomadas, assim como todo o restante do trabalho.

2.6) A Problematização pode ser dividida em questionamentos gerais e específicos, tomando-se o cuidado para inserir nos questionamentos gerais conceitos que serão abordados durante o restante do trabalho; A seguir, segue o desdobramento da problematização nas diversas dimensões que o assunto possa possuir, a exemplo da conceitual, histórica, principiológica, legal, jurisprudencial, instrumental, política, educacional, etc.

2.7) A Instrumentalização traz a apresentação sistematizada do conhecimento científico, momento onde o professor responde as indagações realizadas durante a Problematização. Professor e Estudantes interagem para a construção do novo conhecimento;

2.8) A Catarse representa a nova postura mental do Aluno a demonstração do conhecimento aprendido por meio de uma síntese por ele realizada.

2.9) A Prática Social Final denuncia a nova Intenção e Ação prática em relação ao conteúdo aprendido;

2.10) O tempo destinado a cada momento irá variar de acordo com a complexidade do conteúdo abordado, com a participação dos alunos, da habilidade do Professor, etc.

2.11) No início do trabalho os Estudantes tendem a utilizar uma linguagem que revela o cotidiano por eles vivido. Ao final, essa a linguagem utilizada para se comunicar deve usar palavras novas, denotando a apreensão do conhecimento científico trabalhado;

2.12) Vale lembrar da preferência dos Estudantes por uma aproximação gradual do tema a ser abordado. Apresentação do Tópico de conteúdo, seu objetivo específico, Problematização com uma dimensão de conteúdo por vez, Catarse para cada dimensão e finalizando com uma Prática Social Final, essa sim geral.

2.13) O trabalho não é fácil, ainda mais no início, requerendo uma alta dose de compromisso pessoal. Contudo, ao aparecerem os primeiros frutos a vontade de continuar e aprimorar não nos deixa desistir.

**APÊNDICE E:**  
**RELAÇÃO DE ATIVIDADES**

Atividades concretizadas e relacionadas ao emprego da Didática Histórico-Crítica para o Ensino Jurídico:

- 1 - Nascimento do Projeto Constituição em Evidência, ano 2010-2011;
- 2 - Desdobramento do Movimento Constituição em Evidência, ano 2011, seara ambiental;
- 3 - Nove orientações de Monografia de Graduação concluídas na PUCPR, Maringá;
- 4 - Quatro orientações de Monografia de Graduação concluídas na UEM-PR;
- 5 - Quatro projetos PIBIC em andamento, ano 2013-2014. Um relacionado a Poluição Sonora e seus efeitos ao organismo humano, com dois Acadêmicos. Outro relacionado com a Prática Docente no Curso de Direito, com dois Acadêmicos;
- 6 - Dez orientações de Monografia de Graduação em andamento na PUCPR, Maringá;
- 7 - Quatro orientações de Monografia de Graduação em andamento na UEM-PR;
- 8 - Elaboração de quatro novos projetos de PIBIC para o curso 2014-2015, nas mesmas áreas dos projetos anteriores (item 5 acima);
- 9 - Planejamento e programação de um novo projeto destinado a trabalhar o gênero documentário;
- 10 - Submissão de artigo para aprovação e apresentação no XVII Congresso Internacional de AHILA, Colégio Internacional de Graduados "Entre Espacios" Freie Universität Berlin, painel n. 102 - Movimientos estudiantiles en América Latina: nuevos enfoques y líneas de investigación, a ser realizado entre 09 e 13 de setembro de 2014 na cidade de Berlim, Alemanha.