

## “CONTRATOS EM DEBATE” COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO VOLTADA À APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Heleno Florindo da Silva <sup>1</sup>

Lidiane da Penha Segal <sup>2</sup>

---

*Fecha de publicación: 01/07/2013*

**RESUMO:** O artigo analisa uma iniciativa pedagógica que se contrapõe ao método tradicional de ensino jurídico no Brasil e os diversos efeitos que ela produz dentro do processo de ensino-aprendizagem, de forma a viabilizar um maior aproveitamento dos alunos dos Cursos de Direito não só em relação ao conhecimento científico, mas também, cultural, humano e social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino jurídico. Contratos. Aprendizagem Significativa. Formação Humanística.

### INTRODUÇÃO

Vivemos um tempo em que os meios de informação são instantâneos, onde a globalização e suas tecnologias possibilitam uma rapidez, inimaginável,

---

<sup>1</sup> Membro do BIOGEPE – Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas Públicas, Direito à Saúde e Bioética – da Faculdade de Direito de Vitória, Membro do Grupo de Pesquisa Estado, Democracia Constitucional e Direitos Fundamentais da Faculdade de Direito de Vitória. Bolsista da FAPES – Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Espírito Santo. Mestrando em Direitos e Garantias Fundamentais pela Faculdade de Direito de Vitória. E-mail: [hfsilva16@hotmail.com](mailto:hfsilva16@hotmail.com)

<sup>2</sup> Membro do BIOGEPE – Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas Públicas, Direito à Saúde e Bioética – da Faculdade de Direito de Vitória. Membro do GPAJ - Grupo de Pesquisa Acesso à Justiça na Perspectiva dos Direitos Humanos da Faculdade de Direito de Vitória (FDV). Mestranda em Direitos e Garantias Fundamentais pela FDV. Pós-graduada em Direito Previdenciário. Pós-graduada em Direito Processual. Defensora Pública Federal Titular do 2. Ofício Previdenciário do Núcleo da Defensoria Pública da União no Espírito Santo. E-mail: [lidianesegal@hotmail.com](mailto:lidianesegal@hotmail.com)

ao processo de transmissão do conhecimento, científico ou não. No entanto, o Direito continua a ser ensinado ainda nos moldes do início da era moderna, o que tem lhe trazido uma crise de identidade.

Vivenciando essa contradição que prejudica, e muito, o processo de ensino aprendizagem do Direito, o artigo possui como objetivo trazer para discussão a análise de uma iniciativa pedagógica que se contrapõe àquilo que o Direito vem replicando há séculos, de modo a demonstrar que as aulas nas faculdades de Direito não precisam ser, necessariamente, um processo onde o interlocutor que sabe o conteúdo, que domina o conhecimento científico, “dá aulas” àqueles que não o sabem ou dominam.

A partir de então, buscaremos demonstrar, através de uma leitura empírico indutiva, como a citada iniciativa, adotada dentro do curso de bacharelado em Direito da Faculdade de Direito de Vitória, possibilita um novo caminho para a docência nos cursos de Direito, haja vista romper com a lógica dominante, ainda hoje, daquilo que Paulo Freire chamou de “educação bancária” que, segundo ele, consiste em transformar o aluno em um depósito de informações, tendo em vista não entendê-lo como agente capaz de contribuir no processo de ensino aprendizagem, haja vista o professor ser visto como o sujeito desse processo, enquanto os alunos não passam de meros objetos (1987, p. 59).

A princípio teceremos apontamentos sobre o histórico do ensino jurídico no Brasil, frisando de forma especial o modelo que ainda hoje domina quase que a totalidade das instituições educacionais que possuem o curso superior de Direito em seus quadros. Em seguida, descreveremos a iniciativa docente aqui estudada, como fora proposta, como efetivamente ocorreu e se, de alguma forma, produz efeitos diversos, dentro do processo de ensino aprendizagem, daqueles percebidos no método tradicional de ensino jurídico.

Conforme se perceberá abaixo, citada iniciativa se amolda às diretrizes normativas da Resolução CNE/CES N° 9, de 29 de Setembro 2004 – que instituiu as diretrizes curriculares nacionais do Curso de Graduação em Direito –, e mais, como, também, está enquadrada naquilo que propõe o Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Direito de Vitória.

Com o presente trabalho, portanto, buscamos responder a seguinte pergunta: é possível obter maior aproveitamento dos alunos dos Cursos de Direito, não só em relação ao conhecimento científico, mas também, cultural, humano e social, rompendo, assim, com o modelo de “educação bancária” hoje predominante?

A iniciativa estudada – abaixo delineada – possibilita que o aluno do Curso de Direito além de aulas ministradas de forma expositiva pelo docente, saia “ao mundo da vida” e veja como as teorias aprendidas são colocadas em prática. E mais, como o Direito agrega outros conhecimentos, tais como: culturais, políticos, sociais e os ditos populares, ou não científicos, concluindo, ao fim, pela impossibilidade de um ensino do Direito pautado, exclusivamente, por aulas expositivas, onde um professor que sabe, ensina o aluno que não sabe, lhe tirando, ao final, a prova de que está ou não apto para ser aprovado.

## 1. O *LOCUS* COMUM DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

A fim de possibilitar uma melhor compreensão do conteúdo discutido, adotaremos como referencial teórico, neste ponto, a construção de José Carlos Libâneo acerca das tendências pedagógicas que nortearam, e ainda norteiam, o ensino jurídico em nosso país.

O citado autor separa, em dois grandes grupos, as tendências pedagógicas do ensino jurídico no Brasil, são elas: a) tendências pedagógicas liberais (tendências liberal tradicional; tendência liberal renovada progressista; tendência liberal renovada não diretiva e tendência liberal tecnicista) e b) tendências pedagógicas progressistas (progressista libertadora; progressista libertária; progressista crítico social dos conteúdos) (LIBÂNEO, 1985, p. 21-32).

Para fins do presente estudo restringiremos<sup>1</sup> nossa análise às tendências liberais (tradicional e tecnicista) por entendermos que elas têm influenciado de maneira marcante o ensino jurídico em nosso país, consubstanciando-se, inclusive, em *locus* comum para os docentes dos Cursos de Direito.

A adoção quase que exclusiva das tendências liberais tradicionais e tecnicistas produz, em especial no Direito, aquilo que Paulo Freire denominava de educação bancária, que segundo ele transforma o educando em um depósito de conhecimentos. Nestes termos, Freire destaca:

(...) a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (...). Na visão “bancária” da educação, o “saber” é

---

<sup>1</sup> Para aprofundamento acerca das diversas tendências pedagógicas insertas ao Curso do Direito em nosso país apontadas por José Carlos Libâneo, ver FRANCISCHETTO, 2011. p. 11-33.

uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.  
(FREIRE, 1987, p. 58).

Ao utilizarmos o entendimento de Paulo Freire para análise do modelo de ensino-aprendizagem presente na maioria dos Cursos de Direito em nosso país, podemos perceber que esse modelo se pauta, em sua grande maioria, por aulas expositivas dialogadas, ou seja, o Curso de Direito se tornou o *locus* comum para o enraizamento das tendências liberais tradicionais e tecnicistas, de modo que, como nos alerta Paulo Freire, ainda hoje vivemos um modelo de “educação bancária” nos Cursos de Direito espalhados pelo Brasil.

A tendência liberal tradicional, arraigada à ascensão da burguesia ao poder, pode ser percebida como um rompimento com os dogmas religiosos do ensino medieval, produzindo um ensino mais realista, adaptado à modernidade.

O ensino neste modelo, está centralizado na figura do professor, sendo o aluno mero coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem, haja vista sê-lo o receptá-lo das informações que lhe serão repassadas pelo “dono do saber”, ou seja, a educação nesse paradigma é vista como simples transmissão de conhecimento do ser que o detém, para o ser que não o detém (FRANCISCHETTO, 2011, p.13).

E mais, o professor, dentro da engrenagem da tendência liberal tradicional, além de ser o único detentor do saber, é visto como o centro do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, ao redor do professor gravitarão os alunos, sendo que aqueles que não conseguirem permanecer na mesma órbita do professor não conseguirão êxito ao final da etapa, devendo repeti-la posteriormente.

Nesse ponto vemos que a concepção liberal tradicional do ensino tinha como foco a construção de uma sociedade de cunho democrática, ou seja, buscava superar a situação de opressão e subjugo dos tempos medievais, o que seria feito através do ensino, onde aquele que detinha o conhecimento o transmitia aos que não o possuíam (SAVIANI, 2002, p. 5).

Essa tendência pedagógica, portanto, está pautada pelo entendimento que o aluno não possui função precípua no decorrer do processo de ensino aprendizagem, tendo em vista o fato de que o mesmo só terá a função de acumular as informações que lhes serão transmitidas, essas que na grande maioria dos casos sequer fazem parte de sua realidade, seja enquanto estudante de Direito, seja enquanto cidadão.

De outro lado, a tendência liberal tecnicista, surgida nos Estados Unidos da América – EUA – na década de 1950, a partir da necessidade de se tecnicizar a mão de obra a fim de se garantir do crescimento econômico do país, foi transportada para o Brasil através de acordos firmados entre o então Ministério da Educação e Cultura e a *United States Agency for International Development*, conhecidos como acordos MEC-USAID (FRANCISCHETTO, 2011, p. 17).

Esses acordos firmados durante o regime ditatorial pelo qual passamos – desde a década de 1960 até meados da década de 1980 –, nos demonstra o quão frágeis eram, e em muitos casos ainda são, os conhecimentos sobre educação de nossos governantes. Ao invés de buscar estudar o nosso contexto, e dele retirar um modelo educacional com “a nossa cara”, se percebeu, à época, ser melhor importar um modelo educacional de uma sociedade totalmente diferente da nossa, com hábitos e culturas diferentes, o que nos impediu, e ainda nos impede, de construirmos um modelo educacional que nos sirva enquanto sociedade multiétnica e multicultural.

O conhecimento para o tecnicismo, nestas linhas, é compreendido como uma descoberta de algo que não está ínsito ao sujeito, ou seja, não se trata de uma construção, de modo que o ensino busca a mudança do aluno através do desenvolvimento de novas habilidades, através de um treinamento, que nesse contexto, é a educação. (ARANHA, 2001, p. 176 *apud*. FRANCISCHETTO, 2011, p. 17).

Como o objetivo dessa tendência pedagógica é a formação técnica dos alunos, ou seja, a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, a atuação tanto do professor, quanto do aluno, não são, num primeiro instante, importantes, haja vista a escola ter como papel principal a formação de indivíduos competentes para o mercado, seja como for.

Dermeval Saviani (2002, p. 13), ao analisar tais premissas, destaca que na tendência liberal tecnicista o elemento primeiro do processo de ensino aprendizagem é a organização racional dos meios, ou seja, o que importa não é a relação entre professor e aluno – meros executores de um processo –, mas o planejamento, coordenação e controle do sistema que fica sob a responsabilidade de especialistas supostamente habilitados para tal fim.

São essas as principais características de tais tendências pedagógicas que, como visto, ainda se encontram arraigadas ao ensino jurídico em nosso país, impossibilitando, em muitos casos, que o aluno de direito se conecte com o mundo que lhe aguarda.

A junção dessas duas tendências pedagógica hoje produz um ensino jurídico pautado, regra geral, por aulas expositivas, onde o conhecimento é

transferido ao aluno – figura secundária ao processo de ensino aprendizagem – pelo professor – entendido como a principal peça do processo.

Esse modelo de educação, juntamente com o fato de que em várias Instituições de ensino do Direito o planejamento das disciplinas não fica a cargo do professor, ou seja, vem da organização institucional para a aplicação pelo docente, provoca aquilo que destacamos acima, apoiados em Paulo Freire, uma educação bancária.

Abaixo apresentaremos a iniciativa estudada, buscando inverter a lógica trazida acima, que ainda hoje pauta, em sua grande maioria, o ensino do Direito em nosso país, agregando às aulas expositivas atividades a serem exercitadas fora “dos bancos da faculdade”, o que incentiva o aluno a conhecer, na prática, aquilo que estuda em teoria.

## **2. APLICAÇÃO PRÁTICA: Contratos em Debate**

A atividade prática objeto deste estudo foi denominada “Contratos em Debate”, tendo sido desenvolvida na Disciplina Direito Civil junto ao 5º período de graduação.

O plano de curso da disciplina apresentou o planejamento da atividade da seguinte forma: serão distribuídos casos práticos sobre o Direito Contratual; os alunos serão divididos em grupos de 4/5 integrantes; os alunos deverão analisar os contratos e, após, deverão confeccionar um parecer; serão utilizadas duas aulas para o desenvolvimento da atividade; a atividade valerá nota.

O trabalho em equipe consistiu no acompanhamento de um caso prático fora da sala de aula e os alunos deveriam ir a campo analisar uma situação da vida real que envolve uma das espécies de contrato previstas em lei. Posteriormente, em sala de aula, o grupo deveria explicá-lo resumidamente, relacionando-o com a temática (espécie de contrato em análise), e promover um debate com a análise crítica do caso concreto.

Acompanhamos a atividade junto à professora da graduação e a um grupo inicialmente formado para servir de parâmetro para os demais em relação à forma como os trabalhos deveriam ser desenvolvidos. A partir da experiência deste grupo e das discussões em sala de aula, os demais alunos deveriam selecionar os casos sob a orientação da professora e dar início ao trabalho em seus grupos.

A atividade foi desmembrada em dois momentos. No primeiro momento os alunos fizeram a escolha do caso real que envolve a espécie de contrato que coube ao grupo mediante sorteio. No grupo acompanhado pelos

mestrandos, os contratos eram de compra e venda e mútuo. O caso escolhido foi o de um senhor que celebrou um contrato de compra de venda de imóvel c/c mútuo junto à CEF e que buscou em juízo a revisão deste contrato em virtude da existência de cláusulas que seriam abusivas. A instituição financeira alegou a existência de um débito a ser pago, ao passo que o mutuário argumentou já ter quitado toda a dívida, tendo inclusive pago valores a maior. Os graduandos, então, acompanharam uma audiência realizada no mutirão da Caixa Econômica Federal na Justiça Federal, onde se buscava a solução conciliatória do conflito.

Na ocasião, os graduandos entrevistaram outros mutuários e profissionais presentes no mutirão de audiências e tiveram a oportunidade de verificar a existência de outras pessoas em situações semelhantes. Foi produzido um material audiovisual para ser apresentado durante a exposição para os demais alunos.

No segundo momento, os graduandos levaram o caso para a sala de aula e explicaram a situação do mutuário. No início da apresentação exibiram o vídeo da entrevista realizada com o próprio contratante, que explicou os motivos pelos quais entendia que seu contrato deveria ser revisto. Em seguida, os alunos fizeram uma breve exposição sobre os elementos normativos do contrato apresentado, com a utilização de material didático armazenado em arquivo digital.

Em uma dinâmica, os expositores ofereceram bombons para alunos que responderam a perguntas por eles formuladas, como forma de motivar a participação dos alunos e ampliar o debate em torno do tema. A professora fez algumas intervenções para explicar a forma como o contrato de mútuo e suas ilegalidades foram discutidos em juízo, juntamente com os expositores. Os alunos narraram o ocorrido durante a audiência, bem como que no instante não houve acordo.

Por fim, a professora indagou os expositores acerca de quais foram os ganhos decorrentes do desenvolvimento de uma atividade de campo. Os alunos ressaltaram a importância da aproximação com a realidade das pessoas, bem como a postura diferenciada do juiz durante a audiência, que buscava naquele momento a solução conciliatória do conflito.

Todas as fases de desenvolvimento do trabalho foram objeto de avaliação. De acordo com os critérios utilizados para a atribuição da nota, foi conferida à escolha do caso concreto, com a devida problematização, e sua pertinência com a atividade proposta, a nota 0,5.

Em seguida, foi avaliada a forma como o tema foi apresentado em sala de aula, sua justificativa e objetivo, os instrumentos utilizados na

apresentação, a base teórica e a explicação dos argumentos do grupo, assim como as respostas que foram dadas as perguntas formuladas pelos demais alunos durante e após a apresentação em sala de aula, avaliando-se esse conjunto coma nota 1,25.

No terceiro momento da avaliação, foi examinada a coerência do relatório confeccionado com o que foi apresentado em sala de aula, verificando-se as habilidades em sua confecção no que pertine ao uso correto da linguagem, uso correto da fundamentação jurídica e conclusão do grupo a respeito da questão controvertida. Nesta fase, a nota atribuída também foi 1,25.

Assim, com a soma das notas em cada uma das fases, chegou-se à nota máxima 3, que compôs a avaliação somativa feita ao final do período letivo para efeito de aprovação na disciplina. Esta avaliação, ao mesmo tempo em que serviu de estímulo para o desenvolvimento da atividade pelos alunos, viabilizou a análise em relação ao alcance do resultado pretendido, seja no tocante à compreensão do conteúdo teórico como também em relação aos demais objetivos desta atividade, que vai além do processo tradicional de ensino, como será exposto a seguir.

### **3. CONTRATOS EM DEBATE: Em busca de uma Aprendizagem Significativa**

A atividade descrita acima, desenvolvida dentro de um Curso de Direito, nos possibilita perceber como a busca por uma aprendizagem significativa, ou seja, uma aprendizagem que não se pauta somente em aulas expositivas, mas, também, que busca uma inter-relação do aluno com o meio em que desenvolverá suas atividades profissionais, abre caminho para se cumprir, conforme se perceberá no tópico abaixo, as determinações da Resolução CNE/CES n. 09 de 29 de Setembro de 2004.

Podemos retirar do estudo acima, que a citada atividade se pauta em duas estratégias de ensino, quais sejam: o estudo de casos e o estudo de meio, ou seja, são estudos desenvolvidos pelos alunos fora da sala de aula, a partir de um tema pré-definido – um caso prático – pelo professor.

Acerca do estudo de casos, Masetto (2003, p. 102 e 103) aponta que “essa técnica tem por objetivo colocar o aluno em contato com uma situação profissional, real ou simulada” - conforme vimos no tópico acima, o estudo de caso aqui discriminado pautou-se por casos reais.

Essa estratégia poderá ser utilizada antes ou após do aprendizado de um conteúdo. Se antes, atua como motivador de aprendizagem; se após, como aplicação prática do conteúdo aprendido – conforme visto no tópico acima,

a atividade aqui debatida trouxe o estudo de caso como motivador de aprendizagem.

Em relação aos objetivos que essa estratégia almeja podemos destacar, nos apoiando em Masetto (2003, p. 102), dentre muitos que o autor expõe, os seguintes, que convencionamos ser os que melhor refletem a relevância desta estratégia:

- a) entrar em contato com uma situação real ou simulada de sua profissão, buscando uma solução para os problemas; (...);
- b) aplicar as informações à situação real ou simulada, integrando a teoria com a prática; (...);
- c) desenvolver a capacidade de analisar problemas e encaminhar soluções e preparar-se para enfrentar situações reais e complexas, mediante a aprendizagem em um ambiente não ameaçador (sala de aula).

Por outro lado, em relação ao estudo de meio, podemos perceber que se trata de uma estratégia onde o aluno realizará um estudo direto do contexto natural e social no qual se insere, ou seja, na discussão aqui pretendida, percebemos que os alunos buscaram, “no mundo da vida”, a partir do tema definido em sala, um caso prático, de modo que lhes foi possibilitado refletir de forma interdisciplinar sobre uma determinada problemática.

A estratégia de estudo de meio oportunizará a elaboração de um forte potencial argumentativo aos estudantes. Ressalta-se, também, que o caso a ser analisado deve estar incluso no contexto social do aluno ou em parte de uma temática que o mesmo esteja estudando (ANASTASIOU e ALVES, 2003).

O estudo de meio, nestes termos, é uma estratégia que poderá ser utilizada sempre no estudo do Direito, seja em relação a visitas a Fóruns, Tribunais, órgãos públicos em geral, integrantes ou não do Poder Judiciário, mas que de alguma forma fazem parte do “mundo” do Direito.

Portanto, o estudo de meio desenvolvido dentro da estratégia “Contratos em Debate”, possibilita ao aluno interagir seus estudos teóricos com a realidade prática dos contratos cíveis, pois segundo José Carlos Libâneo (1994, p. 171) o estudo de meio não ficará restrito a visitas, passeios ou excursões, haja vista referir-se enquanto estratégia educacional “a todos os procedimentos que possibilitam o levantamento, a discussão e a compreensão de problemas concretos do cotidiano do aluno, de sua família, do seu trabalho, de sua cidade, região ou país”.

Entretanto, a realização eficiente da estratégia do estudo de meio necessita de uma dedicação a mais do professor, que deverá planejar adequadamente

as atividades que serão realizadas, bem como realizar um levantamento dos fatos que serão pesquisados, adequando-os à realidade do aluno.

Realizada todas essas etapas de preparação que antecedem a execução, do estudo de meio, esse deverá ocorrer sobre a orientação do professor, afinal trata-se – no caso em destaque neste trabalho – de uma visita as audiências realizadas no mutirão da Caixa Econômica Federal na Justiça Federal, onde se buscava a solução conciliatória do conflito, um ambiente que ainda não é do cotidiano dos alunos – salvo as exceções daqueles que já realizam estágio, ou algum outro trabalho nesses locais. Ao final, os alunos apresentaram suas conclusões do que perceberão dos trabalhos realizados, agregando esse conhecimento aos conhecimentos acerca da espécie de contrato que havia ficado sob sua responsabilidade.

O estudo de meio é uma estratégia importante que poderá ser utilizada pelos professores em geral, em especial aos que estão inseridos nos cursos de Direito em nosso país, afinal, no estudo de meio “o conteúdo a ser estudado relaciona-se diretamente com os fatos sociais a ele conexos” (FRANCISCHETTO, p. 95).

Na atividade aqui discutida vemos um rompimento com a tradicionalidade dos Cursos de Direito, que, em sua grande maioria, presam, somente, pelas aulas expositivas, ministradas por “autoridades jurídicas”, que veem na docência universitária, não uma profissão, mas, tão somente, uma complementação de renda.

Tanto o estudo de casos, quanto o estudo de meio, são estratégias que, presentes na atividade em discussão, buscam promover o desenvolvimento de atitudes e valores nos alunos, que é traço fundamental para a formação de profissionais em nosso país (MASETTO, 2010, p. 120).

Vistos os aspectos gerais daquilo que o estudo de casos e o estudo de meio possibilitam ao processo de ensino aprendizagem, para compreendermos melhor o que essas estratégias contribuem para a realização de uma aprendizagem significativa, ressaltamos as palavras de Masetto (2003, p. 43) sobre o que venha a ser tal aprendizagem:

(...) aprendizagem significativa é aquela que envolve o aluno como pessoa, como um todo (ideias, sentimentos, cultura, valores, sociedade, profissão). Ela se dá quando: o que se propõe para aprender se relaciona com o universo de conhecimento, experiências e vivências do aprendiz, (...); permite a formulação de perguntas e questões que de algum modo o interessem e o envolvam ou lhe digam respeito; lhe permite entrar em confronto experimental com problemas práticos de natureza social, ética, profissional que lhe são relevantes; permite e ajuda

a transferir o aprendizado na universidade para outras circunstâncias da vida; suscita modificações no comportamento e até mesmo na responsabilidade do aprendiz.

Antes, contudo, de adentrarmos às discussões que envolvem a questão da aprendizagem significativa, cabe-nos ressaltar que a teoria acerca desse modelo educacional, foi desenvolvida por David Ausubel na década de 1960, sendo que ainda hoje, em que pese sua difusão e defesa por muitos profissionais envolvidos com a educação em nosso país, continua a ser uma teoria que em sua essência ainda é desconhecida.

Ausubel desenvolveu sua teoria a partir de suas experiências com a educação, em confronto àquilo que ele denominou de aprendizagem mecânica. Nesse sentido, Ausubel procurou fixar as bases de sua teoria numa aprendizagem que privilegiasse o interesse e o sentido que cada conhecimento tem para o aluno, ou seja, que rompesse com os dogmas do mecanicismo.

Outros pensadores que vieram após Ausubel, tais como seu discípulo J. D. Novak, procuraram dar um caráter mais humanista, superando o cognitivismo que acabou marcando a teoria desenvolvida por Ausubel.

Conforme nos alerta Bussinguer (2012, p. 62) “a compreensão de um conceito, de uma teoria ou simplesmente de um método ou técnica de ensino e sua incorporação prática profissional são processos demorados e complexos que muitas vezes acabam por levar a uma utilização inadequada”, ou seja, o desconhecimento de seus pressupostos e elementos estruturantes, bem como o conhecimento superficial da teoria, conceito, estratégia ou técnica, poderão acarretar uma compreensão distorcida, e até mesmo uma inaplicabilidade dessa ou daquela estratégia de ensino-aprendizagem.

Vistas essas primeiras considerações poderemos, a partir de então, começar a visualizar os contornos principais por detrás da Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, demonstrando, nesse estudo, como devemos perceber o processo de ensino-aprendizagem no contexto do estudo do Direito.

Diante de tais apontamentos destacamos que Pelizzari e outros (2002, p. 38) dizem ser a aprendizagem mais significativa ao aluno se o novo conteúdo for incorporado às estruturas de conhecimento que esse aluno possua em si, sendo que esse novo conhecimento adquirirá, para ele, significado a partir dessa relação com seu conhecimento prévio, ou seja, a aprendizagem que assim não ocorrer se tornará mecânica e repetitiva, haja

vista o novo conteúdo passar a ser armazenado de forma isolada, ou por meio de associações arbitrárias à estrutura cognitiva do aluno.

O modelo de aprendizagem de nosso tempo não pode ser mais um modelo tradicionalista que acredita que o aluno deva receber toda a informação pronta, e mais, ter, a partir de então, como única tarefa no processo de ensino-aprendizagem, repetir, na íntegra, o que lhe foi “dado”.

A promoção da aprendizagem significativa, segundo Júlio César Furtado dos Santos (2012, p. 2) “se fundamenta num modelo dinâmico, no qual o aluno é levado em conta, com todos os seus saberes e interconexões mentais”, ou seja, os conhecimentos que o aluno carrega consigo são importantes no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, pois será a partir deles que o aluno fará, juntamente com os novos saberes, as interconexões necessárias para o seu amadurecimento cognitivo.

A aprendizagem significativa se caracteriza por deflagrar uma interação cognitiva entre o novo conhecimento e o conhecimento que o aluno previamente possui. Nesse processo, não-literal e não-arbitrário, o novo conhecimento vai adquirindo significado para o aprendiz, de modo que seu conhecimento prévio vai ficando mais rico, ou seja, mais diferenciado, mais elaborado em termos de significados, adquirindo, assim, mais estabilidade (MOREIRA, 2000, p. 4).

Marco Antonio Moreira a partir de David Ausubel destaca, acerca da aprendizagem significativa, que a mesma possibilita ao aluno construir seu conhecimento, aliando àquilo que seu professor lhe diz, o que possui, em si, de saber, senão veja:

Na aprendizagem significativa, o aprendiz não é um receptor passivo. Longe disso. Ele deve fazer uso dos significados que já internalizou, de maneira substantiva e não arbitrária, para poder captar os significados dos materiais educativos. Nesse processo, ao mesmo tempo que está progressivamente diferenciando sua estrutura cognitiva, está também fazendo a reconciliação integradora de modo a identificar semelhanças e diferenças e reorganizar seu conhecimento. Quer dizer, o aprendiz constrói seu conhecimento, produz seu conhecimento. (MOREIRA, 2000, p. 5).

A aprendizagem significativa deve ser vista como uma aprendizagem que possui significado, ou seja, um sentido, uma compreensão, uma capacidade de transferência de saberes. Oposta a ela, está a aprendizagem mecânica, que é puramente memorista, ou seja, não possui significado, nem sequer entendimento.

Portanto, a aprendizagem significativa se trata de um processo através do qual um novo conhecimento vem se relacionar, não arbitrariamente, mas sim, substantivamente – de forma não literal – à estrutura de saber do aluno.

Para Ausubel (1963, p. 58 *apud.* MOREIRA, 1997, p. 1 e 2), “a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento”, ou seja, será no decorrer do processo de aprendizagem significativa que os significados materiais de aprendizagem se transformarão em significados psicocognitivos para o sujeito.

Num primeiro instante, podemos concluir que a atividade aqui discutida, percebida não só como estratégia docente de transmissão de conhecimentos técnicos, mas, também, como meio do aluno se aproximar da realidade que existe fora dos bancos da faculdade, lhe proporciona um aprendizado realmente significativo.

O papel do docente universitário não pode se pautar, tão somente, em ministrar aulas expositivas e, ao final da etapa, retirar do “depósito” que se tornou o aluno, aquilo que ele conseguiu guardar, lhe aprovando ou não, na medida em que conseguir replicar, suficientemente, o conteúdo que lhe foi “dado”.

O professor universitário não pode ser mais apenas um profissional qualquer que percebe no curso universitário uma fonte de renda extra, ou seja, esse professor deve ser um mediador de aprendizagem. O professor universitário deve ser mais do que um especialista, um profissional, que também é professor, deve ser tornar um professor profissional, uma ponte entre o aluno e a aprendizagem. (MASETTO, 2003, p. 24).

Neste ponto, Maria Eugênia L. M. Castanho (2000, p. 87), ao descrever como o professor universitário deve buscar sempre ser criativo em suas atividades docentes, nos possibilita ver o professor como uma das peças principais para rompermos com o *habitus* do ensino jurídico em nosso país, senão veja:

Principal ato na situação universitária, o professor é um sujeito histórico, vive num contexto social e político que deve ser levado em conta para que se entendam suas ações. Urge pensar numa nova forma de ensinar e aprender, que inclua a ousadia de inovar as práticas de sala de aula, de trilhar caminhos inseguros, expondo-se, correndo riscos, não se apegando ao poder docente, com medo de dividi-lo com os alunos e também de desvencilhar-se da racionalidade única e pôr em ação outras

habilidades que não as cognitivas apenas. Pensar-se como participante do desvelamento do mundo e da construção de regras para viver com mais sabedoria e com mais prazer.

As aulas no Curso de Graduação em Direito, para fugir do *locus* comum – aulas expositivas – devem ser entendidas como um espaço que o docente possui para integrar o seu aluno à realidade que enfrentará ao deixar os bancos da faculdade.

Neste contexto, Masetto (2003, p. 74) aponta que:

(...) quando falamos da aula como “vivência” queremos ressaltar a fundamentalidade de seu caráter de integração com a realidade. A aula como espaço que permita, favoreça e estimule a presença, a discussão, o estudo, a pesquisa, o debate e o enfrentamento de tudo o que constitui o ser, a existência, as evoluções, as transformações, o dinamismo e a força do mundo, do homem, dos grupos humanos, da sociedade humana, (...).

Portanto, a atividade discutida rompe com a *práxis* presente no ensino jurídico em nosso país, a qual só presta méritos àquele docente que “dá aula”, ou seja, que ministra suas aulas apoiando-se somente em aulas expositivas.

O professor universitário nos Cursos de Direito em nosso país deve sempre buscar romper métodos de ensino que vem sendo seguidos enquanto regras para o ensino do Direito, ou seja, vemos em Ausubel que “um professor que possua um conjunto de princípios psicológicos referentes a aprendizagem em sala de aula, pode racionalmente escolher novos enfoques para testar e improvisar soluções para novos problemas”, ao invés de simplesmente se basear em “instituições vagas ou seguir cegamente certas regras” (AUSUBEL, 1968, p. 5-6 *apud*. MOREIRA e MASINI, 2001, p. 95).

Ao aliar os conhecimentos – conceitos – gerais que são ensinados nos bancos do Curso de Direito com conhecimentos do cotidiano da vida profissional como uma das etapas do processo de ensino-aprendizagem da matéria de Direito Civil (Contratos), o docente possibilita ao aluno que descubra, através daquilo que domina de forma geral, especificar seus conhecimentos, amadurecendo, assim, não só como profissional do Direito, mas, também, como cidadão.

A docência no ensino superior, em especial, nos Cursos de Graduação em Direito, precisa acompanhar as transformações sociais, de modo que a atividade “Contratos em Debate” estudada é exemplo claro da tentativa de se buscar um novo modelo de “ensinagem” do Direito, um que não se apoie somente em um *modus* de ser, mas que busque aliar os conhecimentos

técnicos científicos, à realidade dos estudantes, lhes proporcionando um aprendizado para além dos bancos da faculdade, ou seja, uma aprendizagem realmente significativa.

## **5. ATENDIMENTO À RESOLUÇÃO 09/2004 E AO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO**

A Resolução CNE/CES nº. 9, de 29 de setembro de 2004, que institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de Graduação em Direito a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior em sua organização curricular, estabelece no artigo 3º que:

O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2004).

Os objetivos para a educação superior em direito preveem, assim, que se deve ir além da formação técnica para abranger o desenvolvimento pelo aluno de habilidades e competências voltadas para um estudo crítico e reflexivo a respeito do conteúdo que será apreendido.

Como destaca Mônica Tereza Mansur Linhares, em sua obra “Ensino Jurídico: Educação, Currículo e Diretrizes Curriculares no Curso de Direito”, exige-se que a instituição de ensino superior tenha como foco a formação humanística, com a elaboração de um currículo que não se volte exclusivamente para a qualificação técnico-jurídica dos seus alunos. É necessário, portanto, oferecer ao graduando:

[...] a possibilidade de uma formação de cultura geral, que o prepare para a vida, para o desenvolvimento integral de suas capacidades e potencialidades como ser humano, no sentido de uma educação holística e não somente para uma profissão (2010, p. 350).

A autora alerta que o currículo jurídico deve ser constituído de valores e princípios éticos, com conteúdos de aprendizagem de exigência normativa interdisciplinar e transdisciplinar, que se atenha à formação humanística embora sem esquecer a cientificidade do Direito (LINHARES, 2010, p. 361). Dessa forma, a formação teórica e a humanística devem estar juntas, direcionadas para os reflexos da atuação do profissional no contexto em que vive.

O artigo 4º de citada resolução, por sua vez, ao tratar de qual o perfil de saída do aluno de graduação em Direito, dispõe que o curso deve viabilizar, além do desenvolvimento de habilidades para leitura, pesquisa, compreensão e interpretação do Direito, que o graduando seja capaz de promover uma reflexão crítica acerca das situações-problema com as quais venha a se deparar em sua atuação profissional.

Portanto, no perfil dos alunos da instituição de ensino superior devem ser privilegiadas “as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais e regionais onde a IES se encontram geograficamente localizadas” (LINHARES, 2010, p. 351). Além disso, o aluno deve ter condições de utilizar o conteúdo apreendido para promover alterações significativas em seu contexto social, utilizando as tecnologias e métodos de compreensão e aplicação do Direito para a solução dos conflitos.

À luz dessas diretrizes, o Projeto Político-Pedagógico da FDV estabeleceu como premissa a valorização da aprendizagem, e priorizou a adoção de uma metodologia que ofereça ao aluno condições para que seja o protagonista deste processo. Os objetivos do Projeto Político-Pedagógico estão focados no desenvolvimento de competências e habilidades que permitam ao aluno apropriar-se dos diferentes objetos de estudo e, a partir deles, construir as soluções necessárias em sua ação profissional voltadas para a transformação, valorização e humanização do homem (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2007, p. 14-15).

O graduando, assim, deixa de ser destinatário de conteúdos pré-estabelecidos para assumir um papel ativo na formação do seu conhecimento. Esse conhecimento, por sua vez, é consolidado a partir de seu próprio contexto social, que se torna o ambiente para o processo de aprendizagem de onde serão extraídos os elementos necessários à sua formação crítica e reflexiva a respeito dos conteúdos teóricos aos quais terá acesso.

A consideração do contexto social onde o aluno está situado está presente na Teoria de Ausbel como um dos fatores que influenciam na apreensão dos temas que farão parte de uma aprendizagem significativa. De acordo com referida teoria, a ciência aplicada “dá condições para que as pessoas participem ativamente de seu processo de aprendizagem e colaborem de forma consciente para as necessidades sociais que passam a perceber” (MOREIRA; MASSINI, 2001, p. 94).

Nesse contexto, a participação em uma atividade prática associada à formação teórica possui especial relevância, sobretudo se referida atividade proporcionar a formação humanística do aluno enquanto indivíduo que

poderá intervir para a solução de um determinado conflito no contexto social em que vive.

O ordenamento jurídico disponibiliza o instrumental para a solução de conflitos intersubjetivos, seja no plano coletivo ou individual. A aplicação do direito, contudo, exige mais do que o exercício da subsunção, com o enquadramento da lei em determinado caso concreto.

É necessário que o discente compreenda que os conflitos com os quais lidará em sua atividade profissional fazem parte de um contexto socioeconômico cultural complexo, e que a utilização dos conhecimentos adquiridos durante o seu período de formação poderá implicar na modificação de situações que afetam diretamente a vida e a dignidade das pessoas.

Na atividade prática em análise, por exemplo, o que estava sendo objeto de discussão não era apenas a definição da regra jurídica deveria ser aplicada na atualização dos valores referentes ao contrato de compra e venda de imóvel c/c mútuo, celebrado junto a uma instituição financeira. A questão envolvia a moradia de uma pessoa idosa, a segurança jurídica dos contratos, boa-fé dos contratantes, e outras questões que vão além da esfera jurídica, como o bem estar psicológico do indivíduo e de sua família frente a um conflito onde há risco de perda da residência.

O que se observa, assim, é que a atividade prática proposta está em consonância com o Projeto-Político Pedagógico da instituição que tem como meta a formação do conjunto de competências e habilidades do graduando a partir de três eixos básicos: visão global, agir local e comportamento ético. De acordo com o que está estabelecido, o profissional deve:

(...) ser capaz de perceber a amplitude do conhecimento e do patrimônio cultural humano, numa dimensão histórica e política; (...) possuir sensibilidade em relação às diferenças socioculturais para transitar nos diversos espaços nacionais e internacionais; (...) ser capaz de agir localmente, inserindo-se na comunidade do seu entorno, utilizando seu conhecimento para intervir no cotidiano, na sociedade de modo geral e no mundo jurídico, em especial; (...) construir um sólido compromisso com a ética, não apenas na perspectiva de seu grupo e sua categoria, mas com a sociedade e sua profissão. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2007, p. 18)

As reflexões e debates acerca da situação-problema que foi apresentada viabilizou que os alunos não só identificassem os elementos jurídicos do contrato em discussão, mas também desenvolvessem a sensibilidade

necessária para compreender as consequências da situação jurídica na vida pública e privada das partes envolvidas naquele conflito.

Verificou-se, portanto, a partir da avaliação dos graduandos acerca da experiência por eles vivenciada, que a atividade desenvolvida permitiu, assim, além da visualização de um caso prático, o contato com uma estratégia de ensino voltada para sua formação humanística. Os graduandos tiveram a percepção de como as relações sociais são disciplinadas por regras jurídicas que interferem diretamente na vida dos indivíduos, e do quanto relevante se faz a atuação de um profissional que não se atenha apenas aos aspectos técnicos de um determinado conflito social.

Como registra Mônica Tereza Mansur Linhares (2010, p. 376), o cultivo de valores, princípios e atitudes como solidariedade, tolerância e apreço pela Justiça devem fazer parte da formação das habilidades e competências do aluno dentro de uma perspectiva de desenvolvimento do pensamento crítico no contexto educacional.

A construção de um espaço de reflexão acerca de um caso prático em sala de aula, visualizado não só a partir do relato dos alunos, mas também por meio do depoimento do próprio cidadão envolvido no conflito reproduzido por meio audiovisual, permite que os graduandos desenvolvam suas habilidades e competências a partir de uma visão crítica da realidade, sem desconsiderar os sujeitos dos conflitos e as particularidades socioeconômicas e culturais que devem ser respeitadas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo deste trabalho foi o de analisar se há a possibilidade de se obter maior aproveitamento dos alunos dos Cursos de Direito, não só em relação ao conhecimento científico, mas também, cultural, humano e social, com o rompimento do modelo atualmente predominante de “educação bancária”.

Inicialmente foram feitas algumas considerações sobre o modelo de ensino que ainda predomina nos cursos de graduação em Direito oferecidos no Brasil, com alguns apontamentos sobre o histórico do ensino jurídico em nosso país. Em seguida, analisou-se de que forma a iniciativa pedagógica desenvolvida junto ao 5º período da graduação, que utilizou as estratégias de ensino estudo de meio e estudo de caso, produziu efeitos diversos, dentro do processo de ensino-aprendizagem, daqueles percebidos no método tradicional de ensino jurídico.

A atividade proposta na disciplina Direito Civil, assim, serviu de base para o apontamento de novos caminhos para o ensino jurídico, dentro da perspectiva do desenvolvimento de competências e habilidades que

permitam ao aluno apropriar-se dos diferentes objetos de estudo e, a partir deles, construir as soluções necessárias em sua ação profissional voltadas para a transformação, valorização e humanização do homem, como prevê o Projeto-Político Pedagógico da instituição.

Procurou-se demonstrar que a atividade descrita, ao buscar uma aprendizagem significativa, ou seja, uma aprendizagem que não se pauta somente em aulas expositivas, mas, também, que busca uma inter-relação do aluno com o meio em que desenvolverá suas atividades profissionais, abre caminho para se cumprir as determinações da Resolução CNE/CES n. 09 de 29 de Setembro de 2004.

Concluiu-se que a iniciativa não só se amolda às diretrizes normativas da Resolução CNE/CES N° 9, de 29 de Setembro 2004 – que instituiu as diretrizes curriculares nacionais do Curso de Graduação em Direito –, e mais, como, também, está enquadrada naquilo que propõe o Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Direito de Vitória.

Portanto, ao associar teoria e prática a atividade proposta viabilizou tanto a formação teórica quanto a formação humanística dos alunos, com o desenvolvimento de habilidades e competências a partir de uma visão crítica da realidade.

## REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo e ALVES, Leonir Pessate. **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: Univille, 2003.
- BRASIL. **Resolução CNE/CES n° 9, de 29 de setembro de 2004**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf)>. Acesso em: 02 jan. 2013.
- BUSSINGUER, Elda Coelho de Azevedo. *Ensino Jurídico e Aprendizagem Significativa: uma tentativa de compreensão da estratégia, do direito e da justiça a partir de uma abordagem fenomenológica*. In. MIGUEL, Paula Castello e OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. (orgs.) **Estratégias Pedagógicas Inovadoras no Ensino Jurídico**. vol. 2. Vitória/Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.
- CASTANHO, Maria Eugênia L. M.. *A Criatividade na Sala de Aula Universitária*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. 3ªed. Campinas, Papyrus, 2002.

FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon P.. *As Tendências Pedagógicas e a sua Utilização no Ensino do Direito*. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon P. (org.). **Um Diálogo entre Ensino Jurídico e Pedagogia**. Curitiba: CRV, 2011.

\_\_\_\_\_. *A Dramatização e o Estudo de Meio como Estratégias de Ensino: em busca de imagens desestabilizadoras*. In: MIGUEL, Paula Castello e OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. (orgs.) **Estratégias Pedagógicas Inovadoras no Ensino Jurídico**. vol. 2. Vitória/Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LINHARES, Mônica Tereza Mansur Linhares. **Ensino Jurídico: Educação, Currículo e Diretrizes Curriculares no Curso de Direito**. São Paulo: Editora Iglu, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

\_\_\_\_\_. **O Professor da Hora da Verdade: a prática docente no ensino superior**. São Paulo: Avercamp, 2010.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa Crítica**. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>>. Acessado em 10 de Janeiro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem Significativa: um conceito subjacente**. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf>>. Acessado em: 13 de Janeiro de 2013.

\_\_\_\_\_ e MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

PELIZZARI, Adriana; KRIEGL, Maria de Lurdes; BARON, Márcia Pirih; FINCK, Nelcy Teresinha Lubi; DOROCINSKI, Solange Inês. **Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel**. In: Revista PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002. Disponível em: <[http://files.percursosdosaber.webnode.pt/200000019-5b51c5c4b8/teoria\\_da\\_aprendizagem\\_signifi.\\_Ausubel.pdf](http://files.percursosdosaber.webnode.pt/200000019-5b51c5c4b8/teoria_da_aprendizagem_signifi._Ausubel.pdf)>. Acessado em 10 de Janeiro de 2013.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. **O Desafio de Promover a Aprendizagem Significativa**. Disponível em:

<<http://cenfophistoria.files.wordpress.com/2012/02/textodesafio.pdf>>. Acessado em 11 de Janeiro de 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 35ªed. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2002.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. **Faculdade de Direito de Vitória**. Vitória/ES. 2007.