

1 INTRODUÇÃO

“Educar os educadores!
Mas os primeiros deviam
educar-se a si mesmos!
E é para eles que escrevo.”
(NIETZSCHE, 2003, p. 7)

A sabedoria popular é categórica ao afirmar “quem não sabe, ensina”! Contudo, cumpre problematizar, na contramão do senso comum, se saber algo é suficiente para que se saiba ensina-lo? Ou, mais especificamente, o domínio do conteúdo de um componente curricular pelo docente prescinde de saberes didáticos e garante a qualidade do ensino aprendizagem em uma faculdade de Direito?

É no sentido de responder a esta questão-problema que este trabalho objetiva investigar a importância da ludicidade e dos saberes didáticos, fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem do Direito, tomando por pressuposto que eles são negligenciados na prática do ensino do Direito e na formação dos juristas professores, seja nos programas de pós-graduação ou no ingresso em instituições de ensino superior.

Para empreender tal tarefa será adotada a metodologia da comparação funcional, inserta no bojo do construtivismo radical, teorizado por Niklas Luhmann com aportes na biologia, na cibernética, na matemática, na física e em outras áreas do conhecimento.

A partir de tais premissas será possível defender como hipótese a importância da Didática Lúdica no Direito como um caminho viável, dentre outros, para despertar a importância dos saberes didáticos e desvelar a possibilidade de uma formação prazerosa e competente didaticamente de docentes e discentes, evitando que estes fiquem limitados a percorrer tão somente o caminho que aqueles já trilharam.

Em termos de justificativa, trata-se aqui de trafegar na contramão da prática corrente na docência do ensino superior e fazer o devido contraponto ao cansaço e ao enfado ante metodologias de ensino jurídico limitadas à repetição de experiências tradicionais, de transmissão de conhecimento por imitação de professores que marcaram a carreira do docente, em franco descompasso com os estudos pedagógicos que primam pela cumplicidade e pela ludicidade no processo de ensino aprendizagem, com vistas à formação não só conteudista, mas significativa e criativa de educandos e educadores.

Para enfrentar o dilema proposto, a presente investigação responderá, outrossim, a dois questionamentos centrais:

1) A formação conteudista do professor o capacita *ipso facto* para o ensino? Há fundamentos para pensar os saberes didáticos como elementos centrais do exercício pedagógico?

2) Se o domínio do conteúdo jurídico não for suficiente para que se possa ensiná-lo, há outros caminhos que já foram trilhados no ensino jurídico brasileiro que se traduzam como referências para uma aprendizagem calcada em saberes pedagógicos?

2 DIDÁTICA DO ENSINO JURÍDICO: TRILHANDO OUTRA VIA

Diga-me e eu esquecerei;
ensina-me e eu poderei lembrar;
envolva-me e eu aprenderei;
(Provérbio Chinês)

Altas taxa de evasão discente (e docente) dos cursos de ensino superior brasileiro¹, além da apatia dos estudantes (e dos professores) no processo de ensino e aprendizagem, trazem a reflexão de que um dos aspectos relevantes para a rejeição e desencanto em relação ao processo de ensino e aprendizagem encontra-se no hiato didático existente na formação pedagógica do professor de ensino superior. (D'ÁVILA, 2012, p. 15-17)

Trata-se de situação não restrita à área do Direito, mas comum à prática docente nas mais diversas especialidades do ensino superior.

Mas como encontrar uma alternativa ao cansaço evidenciado no modelo de ensino jurídico tradicional, exageradamente conteudista e centrado na figura do mestre e de seu conhecimento, para atribuir a devida importância aos saberes didáticos no âmbito do ensino jurídico e da formação dos professores dos cursos de Direito?

¹ Após censo anual, o MEC divulgou que a taxa de evasão universitária é de 49% (quarenta e nove por cento). BRASIL, Ministério da Educação. **MEC defende reformas para reduzir evasão em faculdades**. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/10/mec-defende-reformas-para-reduzir-evasao-em-faculdades> e em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32044-censo-da-educacao-superior>. Acesso em 05 de maio de 2017.

Partindo do pressuposto de que a repetição tradicional de conteúdo é insuficiente para a consecução do ensino enquanto prática mediadora de saberes, observa-se, inicialmente, que compete à pós-graduação em Direito se transformar em espaço de formação não só de pesquisadores, mas, sobretudo, de professores e de desenvolvimento de saberes pedagógicos, devendo prever, em suas matrizes curriculares, disciplinas relacionadas não só à metodologia científica, mas à metodologia de ensino do Direito, afinal muitos dos mestrandos e doutorandos serão os futuros docentes que dali sairão como “aptos” para o mercado de trabalho educacional.

É nesse contexto que se faz premente repensar a formação docente, sobretudo no que concerne aos saberes didáticos, no sentido de estimular a aprendizagem do saber jurídico na condição de saber prático, desafiador, lúdico, dinâmico e relacionado à vida dos estudantes, para que se torne uma vivência significativa e atraente.

Trata-se de repensar o modelo de ensino jurídico quanto à formatação das aulas e o desenvolvimento da didática docente para se ultimar aulas cujos discentes quedam restritos à cabisbaixa transcrição da autoridade da fala docente nos cadernos ou notebooks, seguida de réplica conceitual nas avaliações, que resulta em uma prática essencialmente controladora e, em certas circunstâncias, mais punitiva do que reflexiva, desafiadora ou estimulante. (VIANA, 2012, p. 17)

Nesse contexto, questiona-se a lógica padrão do sistema jurídico-educacional que sufoca a complexidade do Direito e fomenta um ensino jurídico limitado:

(I) à memorização de leis e códigos;

(II) à cópia e à repetição do conteúdo da aula expositiva pelos estudantes;

(III) à exposição de atributos de determinado instituto, colhidos nos manuais, resumos, anotações descomplicadas, simplificadas ou mastigadas, sem problematizações reflexivas ou quem impliquem em estímulo significativo na vida social dos estudantes;

(IV) à replica dissociada de contextualização ambiental (política, econômica, científica, artística ...) de definições, de categorizações ou de supostas naturezas jurídicas dos fatos sociais alvo dos processos avaliativos dos exames da Ordem dos Advogados, ou de concursos públicos. (FERNANDES, 2014).

Nesse sentido, a presente investigação encontra sua relevância e foco na possibilidade de desvelar um caminho possível à trivialidade didática do ensino do direito

- que faz das faculdades um entrave ao aprendizado - entendida esta como diretamente relacionada ao hiato na formação de saberes didáticos dos docentes do Direito e que compromete o processo de ensino aprendizagem dos estudantes e sustenta uma lógica de ensino castradora, enfadonha e centrada na memorização de conteúdos pouco significativo na vida discentes. (D'ÁVILA, 2012, p. 15).

3.1 A (IN)SUFICIÊNCIA DO DOMÍNIO DO CONTEÚDO JURÍDICO PARA SEU ENSINO

O senso comum *pedagógico* dos juristas-professores², a despeito das críticas correntes ao ensino jurídico trivial - algumas já mencionadas linhas acima - reage com certa indiferença ao valor do saber pedagógico como necessário para o processo de ensino e aprendizagem. Por esta concepção, em outras palavras, saber uma disciplina jurídica é suficiente para ensiná-la *profissionalmente*.

Trata-se, afinal, de uma simplificação elevada de complexidade do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo quando limitado ao monólogo expositivo, cuja legitimação é encontrada em suposta autoridade do conhecimento do docente e muito menos na sua competência em estimular seus alunos a aprenderem o Direito com autonomia.

Entretanto, observa-se que a ciência da educação responde a tal questão-problema com um sonoro *não*, especialmente os pesquisadores do campo da pedagogia que se debruçam sobre a docência do nível superior, como Jacques Therrien, para quem “o trabalho do educador, **profissional** de aprendizagem, decorre de uma dupla competência necessária ao saber ensinar: competência num determinado campo disciplinar e **competência no campo pedagógico**” (2012, p. 111-113).

Nesse contexto, vale observar que não são abundantes, mas existem tentativas de se imputar ao professor universitário o dever de desenvolver saberes pedagógicos para o

² A ideia de “senso comum pedagógico dos juristas-professores” toma de empréstimo o termo “senso comum teórico dos juristas” cunhado por Luis Alberto Warat, para designar a prática corrente de massificação irrefletida de “verdades” pelos “operadores do direito” nas relações de poderes de que trata o Direito, o que no caso, se expressa no âmbito do ensino jurídico pela reprodução de uma tradição de ensino jurídico sem maiores lastros didáticos. (1990, p. 101).

exercício de sua atividade profissional. Na Universidade Federal do Ceará, por exemplo, instituiu-se nos certames dos concursos públicos, como política de ingresso, que o candidato aprovado, uma vez admitido, deveria cursar, até o fim do período de seu estágio probatório, a disciplina didática do ensino superior. (DIAS, 2012, p. 148)

Entretanto, tais práticas não são amplamente aceitas Brasil afora. Nas cercanias jurídicas, mais especificamente, verifica-se que a docência no direito, em termos históricos, esteve atrelada à figura de juristas de notório conhecimento técnico-judicante cujo foco das atividades profissionais situava-se fora da academia e dentro do fórum.

É com base nesse modelo de docência que se edificou o jurista formado pela cultura do bacharelismo, cujo processo de ensino e aprendizagem foi marcado pelo enfado, sujeito frustrado, apático e limitado ao cotidiano de modismos europeus, a que se reportaram, por exemplo, Gilberto Freyre (2006, p. 504-553), Sérgio Buarque de Holanda (2014, p. 185-189), e San Tiago Dantas

[...] Queixam-se os professores do desinteresse dos estudantes, ouvintes apressados de aulas, que se limitam a compulsar nas últimas semanas do período letivo as apostilas mal compiladas, para uma prova escrita de valor puramente burocrático, muitas vezes fraudada em sua execução. Queixam-se os alunos dos professores, da indiferença de um, da impontualidade de outro, das excentricidades de um terceiro, das exigências descabidas de um quarto, e assim por diante. Todo esse criticismo é deletério, pois não ajuda em coisa alguma o estabelecimento do diagnóstico de que necessitamos. As escolas não podem prender os seus alunos aos bancos escolares com simples recriminações e medidas de disciplina. A vida universitária não é uma comédia onde a ironia ou o enfado dos estudantes se possa consumir nas caricaturas de seus professores. Tudo isso pode ser recolhido ao arsenal das velharias da tradição acadêmica, e abrir espaço a uma reflexão grave sobre o que a educação jurídica [...] (2009, p.26) (sem grifo no original).

Essa trajetória prática do jurista-professor, típica do bacharelismo, não só era o fundamento da autoridade dos seus discursos enfadonhos enquanto docente das leis - nem sempre respeitada em sala -, mas também a fonte de suas maiores rendas, figurando a docência em segundo plano profissional.

Nesse sentido, a competência profissional fora da sala de aula gabaritava o docente ao ensino, sendo-lhe despiendo reflexões quanto à importância dos saberes pedagógicos

ou a prática delas durante o ensino do Direito, bastava-lhes a leitura da lei (TAGLIAVINI, 2008, p. 86).

Salvo raras exceções, muita coisa não mudou desde então, de modo que se observa que “[...] para ser professor de uma instituição de educação superior (IES), aparentemente, basta ter o domínio técnico específico da matéria a ser lecionada” (DIAS, 2012, p. 147).

Com efeito, em pesquisa realizada na Universidade do Ceará, a psicóloga e pedagoga Ana Dias confirmou o argumento de que a preparação dos docentes para ministrar suas aulas prescinde de conhecimentos pedagógicos, porque os professores acabam por recorrer à “imitação de outros professores, a indicação de leituras por pessoas da família ou a assimilação de uma cultura local para solucionar os impasses” (DIAS, 2012, p. 159).

Mas esta forma de ensino universitário convencional e de formação docente vem dando sinais claros de cansaço a que se expôs o ensino jurídico tradicional por força das “[...] horas deslindadas em discursos que transmitem uma mensagem demasiado abstrata e distante dos contextos culturais que emolduram as histórias de vida de nossos alunos, o enfado [...]”, devendo-se destacar a respeito desse problema que “[...] o Calcanhar de Aquiles tem sido a precariedade da formação pedagógica dos docentes universitários [...]”.(DÁVILA, 2012, p.15).

É nesse contexto de reflexão sobre a importância dos saberes pedagógicos no âmbito do ensino do Direito, notadamente na formação do professor de Direito, que se afigura necessária a investigação de práticas e aportes não só jurídicos, mas pedagógicos, filosóficos e sociológicos que permitam desvelar os caminhos da retomada do valor do saber didático na docência, de modo que o professor de Direito possa exercer sua função de mediador estimulante dos processos de produção de um aprendizagem significativa na vida de seus alunos (TERRIEN, 2012, p. 111)

Para cumprir esta tarefa de encontrar os vestígios perdidos das trilhas pedagógicas é que se fez relevante, para a presente observação da didática no ensino jurídico, dialogar com a teoria construtivista da sociologia, pelo olhar, de Niklas Luhmann (2011; 1996; 1993), jurista e sociólogo de formação.

É o próximo passo dessa caminhada.

3.2 ENSINO JURÍDICO E CONSTRUTIVISMO RADICAL

A observação da teoria dos sistemas de Niklas Luhmann, para efeitos desse trabalho, assume fundamental importância para visualizar as operações do sistema da educação, no sentido de apontar caminhos que destaquem a importância de formas de ensino atentas à complexidade social (1996, p. 31).

Com efeito, o sociólogo de Bielefeld vai afirmar, em tom crítico, que o discurso pedagógico tradicional parte da homogeneização dos estudantes, por força de mera comodidade, de modo que é necessário repensar a relação com o conteúdo e com o docente não reduzindo o processo de ensino aprendizagem ao esquema da filosofia da consciência: sujeito(professor)-objeto(contéudo)-objeto(aluno) (LUHMANN, 1993, p. VIII).

Nesta senda, emerge a importância do construtivismo radical luhmanniano que, amparado nas ideias de Heinz von Foerster, Georg Spencer-Brown, Gregory Bateson Humberto Maturana e Francisco Varela, vai questionar a distinção mencionada entre sujeito/objeto do racionalismo clássico que necessitava de segurança para explicar o mundo, dependendo da separação entre mundo e pensamento e, por isso de um observador externo à sociedade que descrevesse, de forma neutra e objetiva, as leis universais de funcionamento do universo e da sociedade.

Uma reação icônica ao esquema compreensivo sujeito/objeto deu-se no campo da física, por obra das pesquisas de Heisenberg, que só conseguiu ver elétrons após iluminá-los, interferindo no objeto para que, assim, o mesmo fosse perceptível a seus olhos e da comunidade científica.

Dessa forma, “[o] experimento demonstrou que a realidade não poderia ser captada objetivamente, pois interagia com o próprio observador. [Então,] como pensar em uma razão divorciada do mundo se o sujeito cognoscente alterou o mundo quando o observava?”(GONÇALVES; VILLAS BÔAS FILHO, 2013, p. 36).

Foi com base nesse questionamento (e outros nesta linha) que a observação epistemológica do construtivismo radical veio a afirmar que a realidade se constitui a partir da experiência do observador, de modo que o ele, enquanto realidade, constrói realidade, afinal “não há uma diferença constitutiva entre sujeito e objeto, uma vez que os dois participam de uma base comum operativa já dada” (LUHMANN, 2011, p. 57).

É nessa linha de argumentação que surge a importância na linguagem luhmanniana de não tomar os estudantes como objetos ou máquinas triviais, postura comum dos professores em franca evidência de acomodação. Isso porque as máquinas triviais, ao revés das não triviais, respondem a determinados *inputs* com *outputs* especificados previamente, figurando como altamente confiáveis e prognosticáveis, o que não apresenta a variabilidade permitida pela insegurança característica da complexidade (LUHMANN, 2011, p. 109).

Isso não ocorre, porém, com as máquinas não triviais, cujos *outputs* dependem, necessariamente, do estado momentâneo por que passam, figurando, dessa forma, a recursividade e a flexibilidade como suas principais notas distintivas, tendo em vista que alteram as suas regras de transformação todas as vezes que operam, ao contrário das máquinas triviais, cujas respostas a uma mesma pergunta, acaso programadas corretamente, serão as mesmas ainda que em tempo e situação distintas (LUHMANN, 2011, p. 109).

Em outras palavras, para cada estímulo semelhante que estão sujeitas ao longo do tempo, as máquinas triviais respondem sempre da mesma forma. Ao contrário das máquinas não triviais que dependem, essencialmente, do momento em que se encontram, afinal a cada nova irritação observa-se uma multiplicidade de respostas possíveis, ante o aprendizado autorreferencial (MÈLICH, 1996, p. 22).

Nas palavras de Luhmann e de Schorr

É evidente que todos os sistemas, todas as crianças, todos os estudantes e educandos são máquinas não triviais. Nisso estão de acordo todos os pedagogos. Mas um fato certo é que, em termos de segurança e confiabilidade, geralmente se trata aos educandos como máquinas triviais: em lugar de dar maior liberdade de movimentos ao Eu, de permitir uma maior insegurança em relação com o programa, se aferra o educador a uma ideia de liberdade entendida como aceitação do necessário, como disposição de fazer por própria vontade o que se considera necessário, - se admite a cooperação do Eu, mas sempre que renuncie a sobrecarregar o programas [...] (tradução livre) (1993, p. V-VI).

Isso significa que na perspectiva teórica luhmanniana, o sistema educacional, por meio de sua intenção de educar - fator essencial de sua diferenciação funcional - acaba por selecionar entre melhores e piores - seu código binário - bem como realizando a

exclusão/inclusão dos indivíduos no âmbito das respectivas carreiras com base em uma estrutura de ensino que leva em consideração critérios avaliativos que se limitam a garantir a segurança do educador (LUHMANN, 1996, p. 146-147).

Além disso, o Sistema da Educação acaba por tolher, em ampla medida, a potencialidade evolutiva dos demais sistemas sociais que a insegurança em relação ao programa poderia incrementar por meio de novas estabilizações, o que para efeitos deste trabalho é entendido como o lugar do lúdico no ensino jurídico.

Nesse sentido, alinhadas com a perspectiva luhmanniana do construtivismo radical, observa-se o percurso das teorias do construtivismo assimiladas pelo discurso pedagógico, momento em que se visualiza a possibilidade de um diálogo teórico proveitoso entre os aportes sociológicos e filosóficos da teoria luhmanniana com aqueles utilizados pela pedagogia, no sentido de se pensarem novas estratégias pedagógicas e didáticas no âmbito do direito sob o manto da ludicidade.

Nesta senda, a presente investigação se aproximará, nas linhas seguintes, das veredas incertas de didáticas do ensino jurídico que se arriscam a refletir a importância prática, desafiadora, divertida e enigmática de vivências do processo de ensino aprendizagem experienciadas pela via da ludicidade.

3 DIDÁTICA, LUDICIDADE E ENSINO JURÍDICO

“Todo carnaval tem seu fim [...] Deixa eu brincar de ser feliz Deixa eu pintar o meu nariz [...] Deixa eu quebrar meu nariz”
(CAMELO, 2001)

Observadas as possibilidades teóricas do construtivismo (radical) luhmanniano, erigido no âmbito da sua teoria dos sistemas sociais, importa compreender como ele se aplica no âmbito pedagógico pela via da ludicidade.

Para realizar tal tarefa, será de grande valia o olhar pedagógico de D’ávila (2013) a respeito das teorias psicológicas que fundamentaram outro viés do construtivismo com base em Piaget (1997) e em Vygotsky (1987), bem como nas releituras feitas por Colle e

Solé (2001), especialmente no que toca à teoria do conhecimento que subjazem a tais propostas (D'ÁVILA, 2013, p. 119-121).

Com efeito, a referida professora vai identificar nestes teóricos a base para o desenvolvimento de uma forma de mediação didática no âmbito do processo de ensino aprendizagem que permita alavancar um processo criativo na educação que implique a satisfação tanto de quem ensina quanto de quem aprende.

Segundo D'ávila, o construtivismo pedagógico parte de uma premissa básica, que “[...] aprender é construir. E se aprende quando se é capaz de elaborar uma representação social sobre um dado objeto da realidade”, devendo-se destacar que “[e]ssa elaboração não é vazia, mas mediada por múltiplas experiências, interesses, conhecimentos prévios, que darão conta de uma nova ressignificação [...]” (2013, p. 121).

É nesse contexto que surge a importância do construtivismo no âmbito pedagógico, afinal “[...] o aluno, graças à ajuda que recebe do professor, pode mostrar-se progressivamente competente e autônomo na resolução de tarefas, na utilização de conceitos, na prática de determinadas atitudes e em numerosas questões” (COOL; SOLÉ, 2001, p. 22).

Dessa forma, é possível observar

Então, [que para o construtivismo] aprender significativamente significa construir um significado prévio, pessoal para o objeto de conhecimento objetivamente existente. Esse aspecto da aprendizagem resume a tarefa do ensino no construtivismo, já que este não é um processo que conduz à acumulação de novos procedimentos, “mas à integração, modificação, estabelecimento de relações de coordenação entre esquemas de conhecimentos que já possuíamos, dotados de uma certa estrutura e organização que varia, em vínculos e relações a cada aprendizagem que realizamos” (D'ÁVILA, 2013, p. 120)

A partir dessas interpretações de D'ávila a respeito do construtivismo, observa-se a possibilidade de desvelar os rastros ocultados pelo senso comum pedagógico dos juristas-professores que permitirão repensar o discurso pedagógico no ensino jurídico, para identificar uma vereda, dentre outras, pela qual será possível retomar a trilha rumo à prática pedagógica no Direito que esteja comprometida com os saberes didáticos e com a ludicidade.

Trata-se, pois, da didática jurídica lúdica.

Sem demora, vale destacar, o significado e a importância da dimensão da ludicidade para o processo de ensino e aprendizagem (HUIZINGA, 2014). A respeito dela, D'ávila comenta que

Estamos poucos acostumados com o uso de outras linguagens, para além da verbal, na sala de aula. A ausência da linguagem visual, corporal, a ausência de atividades sensíveis (que integre pensamento-corpo-emoção) tem reduzido o ensino e aprendizagem a práticas reiteradamente enfadonhas, técnicas ou demasiado academicistas – ou ainda, muito assentadas sobre conteúdos abstratos [...] precisamos enquanto professores, entender que o ser humano não aprende apenas com o intelecto. Esse estado de prontidão, sensível, abre os canais do corpo e do espírito para a apreensão significativa dos objetos de conhecimento. Não podemos abrir mão de tal dimensão no ensino. (2012, p. 25-26)

Dessa forma, é pela via da aprendizagem não só intelectual, mas sensorial e corporal que a ludicidade vai ganhar sentido como caminho que tem a pretensão de estimular o processo de ensino aprendizagem mediado pelo docente, de modo que se aprenda sem se dar conta que se aprende, para que o término de cada aula se assemelhe ao final de um bom filme, cuja vivência é tão intensa que a volta à “realidade” é carregada de novos sentidos e muitas vezes não se dá sem o desejo de regresso à experiência ficcional.

Nesse contexto, emerge a importância do ensino lúdico “[...] aquele em que se inserem conteúdos, métodos criativos e o enlevo em se ensinar e, principalmente, aprender”, figurando a utilização da linguagem visual, corporal e de atividades sensíveis, focadas na integração pensamento-corpo-emoção como molas mestras de um ensino realmente lúdico (D'ÁVILA, 2012, p. 25).

É à procura por uma observação de segundo grau, com lastro na sociologia jurídica, sobre o paradigma jurídico-pedagógico que figura importante a reflexão da ciência da educação ao destacar o valor da mediação pela via da dimensão lúdica do processo de ensino aprendizagem.

Dessa forma, cumpre lembrar que, segundo D'ávila, a didática trata de um conhecimento de mediação, que se predispõe a traduzir os conhecimentos produzidos pelas disciplinas e pelas práticas pedagógicas, que se traduz na mediação didática (2012, p. 22).

No âmbito do direito e em contexto nacional, essa dimensão lúdica já foi explorada contra a tendência robotizante que pressupõem aprendizes (discentes e docentes em formação) como máquinas triviais, conforme destacado acima por Luhmann, no bojo do ensino jurídico trivial (2011, p. 110).

Observou-se, então, a emergência de pretensões filosófico-pedagógicas com este objetivo intentadas por Warat (2000) e seus mais variados seguidores, conforme será observado nas linhas seguintes.

4.1 CARNAVALIZAÇÃO: O LÚDICO EM WARAT

Ao inspirar a criação da Associação Latino-Americana de Metodologia do Ensino do Direito (ALMED), Luis Alberto Warat estimulou ideais que passaram a figurar como referência para o aprendizado jurídico na Pós-graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina. (ROCHA, 1999).

Além da UFSC, a sua influência foi significativa em outras instituições nas quais ensinou, tanto na Argentina (Universidades de Buenos Aires, Belgrado e Morón) e no Brasil (PUC/RJ; UNB; UFSM; UFRJ...), bem como no movimento que ajudou a fundar como o Cabaret Macunaíma e a Casa Warat. (MONDARDO, 1992).

Nos idos de 1972, por força da alteração curricular, Warat vai se referenciar, também, no meio acadêmico nacional do Direito, ao desenvolver, juntamente com Tércio Sampaio Ferraz Jr. e Joaquim Falcão o primeiro mestrado em Direito no Brasil, com foco inicial na formação docente. (BASTOS, 1998, p. 320).

Foram essas algumas das projeções que alçou o professor portenho, acolhido em solo brasileiro na condição de refugiado da ditadura argentina. Não tardou para que ele passasse a colocar em xeque, no âmbito de sua prática teórica e docente, a autoridade do saber do professor.

Não satisfeito com os progressos e os retrocessos no âmbito das alterações meramente curriculares que seguiram,³ Warat passou a entender e a fazer valer a sua sala de aula como uma sala de jogos, na qual as brincadeiras giravam ao redor dos “[j]ogos de

³ Vide Resolução nº 3, de 25 de fevereiro de 1972 do Conselho Federal de Educação.

palavras que nos situam no ponto mágico e fantástico da experiência do aprender”. Dessa forma, a sala de aula seria, em sua concepção, o espaço privilegiado onde se “[...] permite desenvolver o charme de uma prática onde sumariamente foram condenados e executados os servos, os pontífices e os guardas-noturnos da propriedade científica” (WARAT, 2000, p. 147).

Na esteira dessa concepção do ensino enquanto jogo é que ele vai defender a metáfora do carnaval no processo de aprendizagem. Segundo Warat, esta forma de vivenciar o Direito vai “[...] ajudar a entender que não há mais uma autoridade incontestável, fiadora do poder e do saber [...] não se pode aceitar o princípio de um suposto possuidor do sentido da lei, do sentido último do poder e do conhecimento [...]” (2000, p. 136).

Nesse sentido, passou a chamar de carnavalização o movimento filosófico-pedagógico que primou por destronar as autoridades castradoras. Trata-se de “[...] uma maneira lúdica de contar a vida”, sendo o ensino o espaço privilegiado “[da] didática carnavalizada [porque] visa substituir pelo jogo a compulsão neurótica pelas verdades, a versão fóbica à mobilidade; o apego à certeza do já enxergado [enfim, é o] jogo substituindo o tédio e a dominação” (WARAT, 2000, p. 146-150).

À toda prova, trata-se de um caminho possível para o estímulo da criatividade, do desafio e da sensibilização no processo de ensino aprendizagem levado a cabo por Warat (2000) não só pela via da transmissão cognitivo-racional do conhecimento, mas pela forte aproximação com a dimensão artística e do saber sensível.

A despeito de ser esta uma forma de desenvolvimento da ludicidade no ensino jurídico, cumpre referir que as propostas de Warat (2000; 1990; 1982), apressadamente referidas aqui, não foram as únicas. Muitos anos depois, no âmbito da gestão da Faculdade de Direito da Fundação Getúlio Vargas, observou-se uma forte preocupação metodológica do ensino, especialmente em relação à didática, porém com a dimensão lúdica explorada em outro sentido, pelo viés da prática.

4.2 O PROJETO FGV DE LUDICIDADE NO DIREITO

A criação do curso de Direito da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, em 2005, foi acompanhada de uma espera de cerca de 10 (dez) anos de gestação que, segundo o seu coordenador, José Garcez Ghirardi, deveria se diferenciar das demais sobretudo em termos de metodologia de ensino jurídico. (CONSULTOR JURÍDICO, 2008).

Com efeito, para empreender este projeto, inserido em um ambiente de alterações constantes dos cenários de competição e de conflito foi que a FGV estruturou o seu curso para desenvolver competências e saberes que, até então, não eram comunicados no espaço de formação jurídica.

Dessa forma, foi que Ghirardi repensou os “modos de preparar o futuro profissional no Direito dentro do espaço da universidade” diante da retomada dos debates sobre ensino jurídico e da “multiplicidade de seminários, eventos e *workshops*, bem como o conjunto de publicações que gradativamente se adensa [e] apontam para a urgência com que se busca hoje debater as questões relacionadas à metodologia de ensino do Direito” (2009, p. VII).

A partir dessa compreensão, foi que se desenvolveu, em 2012, o núcleo de metodologia do ensino, sob coordenação de Ghirardi e de Marina Feferbaum, que passou a sistematizar todo o conhecimento até então acumulado para a construção do curso e para a formação dos seus docentes.

Nesse sentido, o projeto GV de ensino do Direito segue, hoje, defendendo múltiplas práticas de ensino que se aliam à perspectiva lúdica mencionada linhas acima. Tome-se, por exemplo, tão somente aqueles abordados em livro lançado com a organização de Ghirardi a partir dos trabalhos do grupo de pesquisa referido: a) Clínica de Direito; b) Diálogo socrático; c) Método do Caso; d) Problem-Based Learning (PBL); e) Role play; f) Seminário com viés participativo.⁴

Trata-se de pensar propostas metodológicas de ensino que se dispõem ao estímulo da participação estudantil sob a orientação, naturalmente, de saberes (ou técnicas) pedagógicas, com vistas a que o processo de ensino aprendizagem se consubstancie em prática prazerosa tanto para os discentes quanto para os docentes.

⁴ Embora seja de grave valor o esboço do significado de tais métodos de ensino para a compreensão da presente temática, em razão das limitações deste trabalho sugere-se a leitura de GHIRARDI, José Garcez (Org.). **Métodos de Ensino em Direito: conceitos para um debate**, 2009.

Dessa forma, observa-se uma afinidade da proposta defendida neste trabalho tanto com os aportes waratianos de carnavalização do ensino bem como dos relatos e das publicações a respeito da didática do ensino jurídico praticada na Faculdade de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, sobretudo no que concerne à projeção das metodologias de ensino ali praticadas, quanto à dimensão da ludicidade do processo de ensino aprendizagem.

4 CONCLUSÃO

A observação de segunda ordem do ensino jurídico pela sociologia jurídica, no âmbito do sistema científico, lastreada na teoria dos sistemas de Niklas Luhmann a que se propõe a presente investigação, tem por resultado que a importância dos saberes didáticos no âmbito do ensino jurídico torna questionável a capacitação meramente conteudista do professor de Direito, o que permite repensar a didática como espaço central no âmbito de um ensino desafiador, criativo e lúdico, caminhos que foram trilhados, por exemplo, por Warat (2000) e pela proposta de ensino da Faculdade de Direito da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (GHIRARDI, 2009).

Nesse sentido, foram elencadas, inicialmente, razões que elucidam a primazia da didática no exercício pedagógico, notadamente em face da evasão universitária atual; e da didática tradicional aplicada na educação jurídica que acaba reduzida a aulas expositivas, memorização de institutos e cobranças meramente conceituais.

Logo após, foi discutida a importância dos saberes didáticos para o processo de ensino aprendizagem ao lado dos saberes disciplinares (conteúdo curricular), afirmando que o seu desenvolvimento no âmbito da formação docente é essencial para implementar novas práticas atraentes, desafiadoras e criativas de ensino jurídico.

Para sustentar esta argumentação, buscou-se fundamento no construtivismo pedagógico e sociológico, o primeiro pensado a partir da observação de D'ávila (2013), e o segundo centrado na sociologia pelo olhar do construtivismo radical, enquanto teoria do conhecimento que subjaz à teoria dos sistemas de Luhmann (1993; 1996; 2011).

Em seguida, o presente trabalho valeu-se da dimensão lúdica, sob a lente de interpretação de D'avila (2012; 2013), para esboçar a possibilidade de um outro caminho

para a didática jurídica, no sentido de uma perspectiva estimulante, criativa e desafiadora do processo de ensino aprendizagem e não só casuística.

Para ilustrar propostas debatidas sobre a aplicação da ludicidade no ensino, foram retomadas as experiências de Warat (1982; 2000) e sua curiosa e interessante carnavalização das aulas, símbolos de estímulo ao processo de ensino e aprendizagem do Direito significativo dos estudantes, sobretudo em termos sensoriais.

Para além dessa perspectiva, tracejou-se também o desenvolvimento empreendido pela Fundação Getúlio Vargas (GHIRARDI, 2009) quando da criação de seus cursos de Direito, bem como na produção que decorreu dos estudos realizados para construir e consolidar um perfil metodológico de ensino jurídico.

Percorrido este caminho, foi possível sustentar, em síntese, com a presente observação do ensino jurídico que

1) a didática do ensino jurídico trivial se expressa pela insuficiência e inadequação da formação e das práticas docentes no Direito à complexidade social;

2) é de fundamental importância discutir o valor dos saberes didáticos para a formação do jurista professor e para a sua prática de ensino;

3) as possibilidades de diálogo teórico entre construtivismo no âmbito pedagógico e o construtivismo radical luhmanniano podem conduzir a rotas produtivas para a educação jurídica, notadamente da didática no ensino do Direito;

4) a ludicidade é um caminho criativo e desafiador para estimular o processo de ensino aprendizagem, inserindo insegurança no programa educacional, o que potencializa a evolução do sistema da educação e dos demais sistemas sociais;

5) o ensino jurídico e sua didática, sob o viés da ludicidade, podem ser pensados a partir da razão sensível como desenvolveu Warat ou de um viés problemático, conforme os métodos de ensino estruturadas pelo grupo de pesquisa da Fundação Getúlio Vargas e aplicados em sua Escola de Direito.

São estes, pois, em linhas gerais os argumentos que, sem descartar outros de igual valor, embora não mencionados, sustentam a compreensão da importância da didática jurídica lúdica como uma das veredas para se desviar do *modus educandi* de complacência com ensino jurídico trivial no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação do. **MEC defende reformas para reduzir evasão em faculdades.** Disponível em <http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/10/mec-defende-reformas-para-reduzir-evasao-em-faculdades> e em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32044-censo-da-educacao-superior>. Acesso em 05 de maio de 2017.

BRASIL, Ordem dos Advogados do. **Brasil, sozinho, tem mais faculdades de Direito que todos os países.** Disponível em <http://www.oab.org.br/noticia/20734/brasil-sozinho-tem-mais-faculdades-de-direito-que-todos-os-paises>. Acesso em 02 de abril de 2017

CAMELO, Marcelo. Todo carnaval tem seu fim. Intérprete: *In*: LOS HERMANOS. **Bloco do Eu Sozinho** [S.I]: Abril Music, 2001, 1 CD (c.a.45min). Faixa 1. 4:23.

CONSULTOR JURÍDICO. **Direito GV atrai alunos com proposta de ensino diferente.** Disponível em http://www.conjur.com.br/2008-nov-22/direito_gv_atrai_alunos_proposta_ensino_diferente >. Acesso em 06 de abril de 2017.

COUTO, Mônica; SANCHES, Samira; SILVEIRA, Vladimir. **Educação jurídica.** São Paulo: Saraiva, 2013.

DANTAS, F. C. San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. **Revista Forense**, nº 159, p.453, 1955 e republicado em **Cadernos da FGV Direito Rio Educação e Direito**, n.3, fev., p. 9-37, 2009.

D'AVILA, Cristina Maria. **Decifra-me ou te devorarei:** o que pode o professor frente ao livro didático. 2. ed. Salvador: Edufba Eduneb, 2013.

_____. Didática: a arte de formar professores no contexto universitário. In: D'AVILA, Cristina e VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Didática e docência na educação superior:** implicações para a formação de professores. 1ed.Campinas: Papirus, v. 1, p. 15-30, 2012.

DIAS, Ana Maria Iorio. (Des)caminhos da leitura na formação docente para a educação superior. *In*: D'AVILA, Cristina e VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Didática e docência na educação superior:** implicações para a formação de professores. 1ed. Campinas: Papirus, v. 1, p. 147-160, 2012.

FERNANDES, André Gonçalves. **Ensinando e aprendendo o direito com o método do caso.** Bases epistemológicas e metodológicas. São Paulo: EDIPRO, 2014.

FLICKINGER, Hans-Georg. A educação diante da complexidade contemporânea. **Espaço pedagógico.** Passo Fundo, v. 21, n. 1, p. 11-22, jan./jun. 2014.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

GHIRARDI, José Garcez. Reflexões Jurídicas e Métodos e Ensino. (Prefácio) *In*: GHIRARDI, José Garcez (Org.). **Métodos de Ensino em Direito**: conceitos para um debate, 2009.

GONÇALVES, Guilherme Leite. VILLAS BÔAS FILHO, Orlando. **Teoria dos sistemas sociais**: direito e sociedade na obra de Niklas Luhmann. São Paulo: 2013.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 27. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

LUHMANN, Niklas. **Introdução à Teoria dos Sistemas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Teoría de la sociedad y pedagogia**. Introducción de Joan-Charles Mèlich. Paidós: Barcelona, Buenos Aires e México, 1996.

_____. SCHORR, Karl Ebbard. **El sistema educativo**. Problemas de reflexión. Jalisco: Unversidade de Guadalajara, 1993.

MASSÉ, Carlos. El Sistema de la Educación en Luhmann desde una Perspectiva Crítica. **Cinta Moebio**. v. 30, p. 296-308, 2007.

MÈLICH, Joan-Charles. El labirinto de la teoria de la sociedade. *In*: LUHMANN, Niklas. **Teoría de la sociedad y pedagogia**. Introducción de Joan-Charles Mèlich. Paidós: Barcelona, Buenos Aires e México, 1996.

MONDARDO, Dilsa. **Vinte anos rebeldes**: o direito à luz da proposta filosófico-pedagógica de L. A. Warat. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Santa Catarina, 1992. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/106346/88368.pdf>>. Acesso em: 15 março 2017.

NEVES, Clarissa Baeta. Educação na perspectiva de Niklas Luhmann. *In*: **Encontro Anual da Anpocs** realizado em Caxambu, Minas Gerais. São Paulo: Anpocs, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. Escritos sobre Educação. São Paulo: Loyola, 2003.

ONTIVEROS QUIROZ, Sofía Josefina. Un debate en la didáctica. **Perfiles Educativos**. Distrito Federal, México, n. 67, jan./mar. 1995.

_____. Niklas Luhmann: una visión sistémica de lo educativo. **Perfiles Educativos**, v. XIX, n. 78, out./dez., 1997.

QVORTROP, Lars. **Seminar.net** - International journal of media, technology and lifelong learning, v. 1, p.1-21, 2005.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1997.

ROCHA, Leonel Severo. Memórias de uma utopia. **Contradogmáticas**. São Paulo: Acadêmica, a. 10, n. 9, p. 5-8, 1991.

_____. COSTA, Barbara Silva. Ensino jurídico e sociedade complexa: contribuições do pensamento luhmanniano na observação do sistema educativo. *In: XX CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI*, Vitória: Anais de Vitória, 2011, p. 7621-7634.

TAGLIAVINI, João Virgílio (Org.) **A Superação do Positivismo no Ensino do Direito**: uma releitura de Kelsen que possibilita ir além de um positivismo restrito e já consagrado. Araquara: Junqueira & Martins, 2008.

THERRIEN, Jacques. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. *In: D'AVILA, Cristina e VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). Didática e docência na educação superior*: implicações para a formação de professores. 1ed.Campinas: Papyrus, v. 1, p. 109-132, 2012.

VANDERSTRATEN, Raf. The Social Differentiation of the Educational System. **Sociology**. Londres, v. 38, p. 255-272, 2004.

_____. An Observation of Luhmann's Observation of Education. **European Journal of Social**. Londres, v. 06, p. 133-143, (2003).

VIANA, Cleide Maria Quevedo Quiadaxá. Reflexões sobre Avaliação da Aprendizagem na visão de alunos de graduação. *In: D'AVILA, Cristina e VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). Didática e docência na educação superior*: implicações para a formação de professores. 1ed.Campinas: Papyrus, v. 1, p. 15-30, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WARAT, Luis Albert. **A ciência jurídica e seus dois maridos**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

_____. **O amor tomado pelo amor**. São Paulo: Acadêmica, 1990.

_____. Saber crítico e senso comum teórico dos juristas. **Sequência**. Florianópolis: Editora USFC v. 03, n. 05, p.48-57, 1982.