

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE DIREITO DE RIBEIRÃO PRETO

SAULO SIMON BORGES

**Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo e os espaços de
participação como alternativa pedagógica para o ensino da democracia**

Ribeirão Preto

2022

SAULO SIMON BORGES

Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo e os espaços de participação como alternativa pedagógica para o ensino da democracia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de Concentração: Desenvolvimento no Estado Democrático de Direito.

Orientador: Prof. Dr. Jair Aparecido Cardoso.

Ribeirão Preto

2022

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
e Seção Técnica de Informática da FDRP/USP, gerada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

BB732f Borges, Saulo Simon
Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São
Paulo e os espaços de participação como alternativa pedagógica para o
ensino da democracia / Saulo Simon Borges; orientador Jair
Aparecido Cardoso. -- Ribeirão Preto, 2022.
99 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Direito) --
Faculdade de Direito de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo,
2022.

1. ENSINO JURÍDICO. 2. DEMOCRACIA. 3. PARTICIPAÇÃO
SOCIAL. I. Cardoso, Jair Aparecido, orient. II. Título

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Nome: BORGES, Saulo Simon

Título: Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo e os espaços de participação como alternativa pedagógica para o ensino da democracia

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências - Área de Concentração: Desenvolvimento no Estado Democrático de Direito.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.

Instituição:

Julgamento:

Prof. Dr.

Instituição:

Julgamento:

Prof. Dr.

Instituição:

Julgamento:

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar aquele que me acolheu desde o início, sempre esteve vigilante e precavido com as minhas atrapalhadas de um jovem pesquisador e me trazendo segurança, meu orientador, Jair Aparecido Cardoso.

Ao que não deixou de apontar o que deveria ser atendido bem como se empolga em estudar o ensino jurídico me trazendo a companhia e inspiração tão necessária, Caio Gracco Pinheiro Dias.

A que me deu vida, suporte, ensino, amor e nunca me abandonou, fazendo questão de também me apresentar suas impressões tão valiosas para o trabalho desenvolvido, minha mãe, Dâmaris Simon Camelo Borges.

Aos que contribuíram retirando obstáculos, compartilhando experiências, lamentando angústias, apresentando novas referências, oferecendo pensamentos ou dividindo a caminhada: Marisa, Stella, Carolina, Nicolas, Daniele, Thainara, Renan, Marcus, Catharina, Rebeka, Maurício, Renata, Pepita, Leandro, Gaby, Edna e Rafael.

Aos meus queridos que construímos nossa vida e nossos amores: Paulo, Lourdes, Ester, João e Érica.

De uma vez por todas, os professores apaixonados e engajados devem assumir o fardo da excelência técnica, em relação aos conteúdos e ao método; devem ousar apresentar o homem sábio como modelo, e defender o saber como um valor. O bom soldado desarmado para pouco serve, sobretudo ao lado de um exército que não sabe porquê está lutando.

Deisy Ventura

RESUMO

BORGES, Saulo Simon. **Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo e os espaços de participação como alternativa pedagógica para o ensino da democracia**. 2022. 99 f. Dissertação - Faculdade de Direito de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022.

O presente trabalho objetiva explorar como a experiência da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto poderia contribuir na utilização dos espaços institucionais de participação como mecanismos pedagógicos no aperfeiçoamento da formação de bacharéis mais aptos a promoverem processos democráticos de maior intensidade. Tem-se como premissa os fins políticos da educação e, no caso dos cursos jurídicos, sua relação direta na construção e manutenção do Estado. Quanto ao aspecto pedagógico, são utilizadas a teoria de aprendizagem de Vigotski e a teoria de Paulo Freire. Na investigação do tema proposto, utiliza-se da experiência desenvolvida pela Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, especificamente de seu processo de revisão do Projeto Político Pedagógico, observada através de métodos de análise de conteúdo a partir das respostas de estudantes e professores coletadas por meio de formulário online. Com os dados, foi possível identificar a inexperiência democrática dos estudantes, embora possuam repertório teórico. Também foram identificados diversos espaços de participação que já existem em funcionamento na Faculdade de Direito de Ribeirão Preto e que poderiam ser utilizados de forma articulada, em uma proposta pedagógica para promoção da democracia.

Palavras-chave: Ensino jurídico. Democracia. Participação social.

ABSTRACT

BORGES, Saulo Simon. **Law School of Ribeirão Preto of University of São Paulo and participation spaces as a pedagogical alternative for teaching democracy.** 2022. 99 f. Dissertação - Faculdade de Direito de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022.

The following work aims to explore how the Law School of Ribeirão Preto's experience could contribute to use institutional participation's spaces as pedagogical tools to improve the bachelors formation able to promote better democratic processes. The premise is the political purposes of education and, in the case of legal courses, its direct relationship to the construction and maintenance of the State. As for the pedagogical aspect, Vygotsky's learning theory and Paulo Freire's theory are used. On the investigation, were use the Law School of Ribeirão Preto - University of São Paulo's experience of its review process to the Political Pedagogical Project using content analysis methods from the students and professors responses collected through an online form. With the data, it was possible to identify the students' democratic inexperience, although they have theoretical repertoire. It was also possible to identify several spaces that already exist in the Law School of Ribeirão Preto and that could be articulated in a pedagogical proposal for democracy's promotion.

Keywords: Legal education. Democracy. Social participation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Ciclo de Políticas Públicas.....	27
Figura 2: Esquematização Zona de Desenvolvimento Proximal.....	35
Figura 3: Conceito de competências para Zabala e Arnau.....	46
Figura 4: Gráfico de distribuição de estudantes respondentes por turmas.....	70
Figura 5: Gráfico de distribuição de professores respondentes por departamentos.....	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Categorização das respostas dos discentes	71
Tabela 2: Categorização das respostas dos docentes.....	81
Tabela 3: Categorização aprendizagens relatadas pelos discentes, ao longo do processo de revisão do PPP.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CA – Centro Acadêmico

CAAJA – Centro Acadêmico Antônio Junqueira de Azevedo

CaFi – Centro Acadêmico da Filosofia

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

IES – Instituição de Ensino Superior

FDRP-USP – Faculdade de Direito de Ribeirão Preto

Filô – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo

FPS – Função Psicológica Superior

ONU – Organização das Nações Unidas

PPP – Projeto Político Pedagógico

RD – Representante Discente

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 DEMOCRACIAS E SEUS ARRANJOS	16
1.1 HISTÓRICO DO CONCEITO DE DEMOCRACIA, SEGUNDO SANTOS E AVRITZER (2002).....	17
1.2 DEMOCRACIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL.....	21
1.3 CONSTRUÇÃO BRASILEIRA JURÍDICA E EDUCACIONAL EM DEMOCRACIA	23
2 TEORIA SOCIOCULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DE LEV VIGOTSKI.....	30
2.1 ORIGENS E PROCESSOS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	31
2.2 O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM.....	34
3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ENGAJADAS COM A PROMOÇÃO DE DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA E O ENSINO JURÍDICO, NO BRASIL	39
3.1 TRANSITIVIDADE: HOMEM E MUNDO.....	39
3.2 HISTÓRICO BRASILEIRO E A INEXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA	41
3.3 EDUCAÇÃO PARA DECISÃO E A METODOLOGIA DE COMPETÊNCIAS EDUCACIONAIS	43
3.3.1 Competências educacionais no ensino em democracia	47
3.4 ENSINO JURÍDICO: AUTORITARISMO, FORMALISMO E TRADIÇÃO	49
4 O PROCESSO DE REVISÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA FACULDADE DE DIREITO DE RIBEIRÃO PRETO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	54
4.1 A ORGANIZAÇÃO JURÍDICA ADMINISTRATIVA EDUCACIONAL DO BRASIL	54
4.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS NOS CURSOS JURÍDICOS DO BRASIL	56
4.3 PROCESSO DE REVISÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA FACULDADE DE DIREITO DE RIBEIRÃO PRETO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO.....	58
4.3.1 Um Projeto Político Pedagógico	58
4.3.2 O Projeto Político Pedagógico.....	59
5 O QUE OS ESTUDANTES DIZEM TER APRENDIDO NO PROCESSO DE REVISÃO DO PPP?.....	65
5.1 LIMITANDO O ESTUDO	65

5.2 CUIDADOS METODOLÓGICOS	65
5.2.1 Ética em pesquisa	65
5.2.2 Critérios de validade	66
5.2.2.1 <i>Papel do pesquisador</i>	67
5.3 COLETA E APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	68
5.3.1 Análise de conteúdo de respostas abertas.....	68
5.3.2 Respostas dos discentes	70
5.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	74
6 “SE” E “COMO” SE ENSINA DEMOCRACIA, NA FDRP, SEGUNDO SEUS DOCENTES	80
6.1 LIMITANDO O ESTUDO	80
6.2 CUIDADOS METODOLÓGICOS	80
6.3 COLETA E APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	80
6.3.1 RESPOSTA DOS DOCENTES	81
6.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	84
CONCLUSÃO.....	87
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE	97

INTRODUÇÃO

O presente trabalho possui como pergunta-problema a seguinte formulação: a partir experiência em democracia do processo de revisão do PPP da FDRP-USP, quais elementos podem ser incorporados na formação jurídica para o desenvolvimento de competência para atuar na consolidação e manutenção da democracia brasileira? O tema de pesquisa é o ensino jurídico, mas a busca foi por analisá-lo sob a perspectiva da formação em democracia. Assim, demandou-se, do campo das teorias democráticas, conceitos que viabilizassem uma análise capaz de expandir o entendimento do fenômeno democrático para além do formalismo - traço marcante do mundo jurídico. Foi necessário ressaltar a democracia como uma construção social, portanto, dotada de vários significados em disputa. A sua construção e consolidação demandam arranjos e esforços, nos níveis individual, coletivo e institucional das sociedades que dela se utilizam. Também é assim com a sociedade brasileira, que possui sua própria história, esforços e desafios em promover a sua democracia.

Mesmo com a contribuição das teorias democráticas, ainda faltavam conceitos que embasassem o processo de ensino-aprendizagem e também pudessem romper com outra visão majoritária do ensino jurídico: a exclusividade da aula expositiva como método pedagógico. Fez-se imprescindível buscar uma concepção de como os seres humanos se desenvolvem em termos cognitivos e relacionais, uma vez que essa concepção pode impactar diretamente na maneira com que se organiza o ensino. A teoria sociocultural do desenvolvimento humano, desenvolvida por Lev Vigotski, apresentou elementos-chave para os objetivos da pesquisa. Como estampado em seu nome, a interação social é fundamental para o processo de desenvolvimento (e aprendizagem), neste modelo. Além disso, seus postulados, embora tenham sido construídos a partir da observação de crianças, podem ser aplicados para todos os estágios da vida humana, inclusive na sua fase adulta.

Essa compreensão de desenvolvimento prioriza modelos pedagógicos que partam de postulados para construir metodologias de ensino e, ao mesmo tempo, relaciona-as com uma visão ampliada de participação e defensora de direitos humanos. Tanto a proposta de Paulo Freire quanto o modelo Europeu para o ensino da democracia trazem metodologias consolidadas e com as características apresentadas. Por outro lado, quando observado sob tais prismas, o ensino jurídico no Brasil se mostra empobrecido em suas técnicas e antidialógico, reproduzindo práticas homogêneas e autoritárias, negando os principais elementos de uma educação democrática.

A Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo é apresentada como o objeto de análise, tendo em vista o primeiro processo de revisão do Projeto Político Pedagógico da unidade, ocorrido entre o final de 2012 e meados de 2016. Foi uma experiência ampla e prolongada de participação, com resultados concretos e ambiguidades. Quando de seu acontecimento, nada foi intencionalmente utilizado como recurso pedagógico para ensino da democracia.

A partir de então, apresentam-se três perguntas a serem respondidas. A primeira trata *se* o processo de revisão do PPP possui eventos significativos, com relação à experiência democrática para os discentes, independentemente se a experiência possuiu um sentido de atração e engajamento ou de repulsão às práticas democráticas? Os relatos e documentos produzidos, à época, proporcionaram material para essa primeira análise, bem como os formulários aplicados puderam oferecer outros dados. A hipótese é que o processo, cambaleante, complexo e contraditório, produziu momentos diversos e com atuações espontâneas dos atores, em contextos de participação, tornando a experiência válida para a análise proposta.

A segunda questão se refere a *quais* elementos dessa experiência poderiam ser utilizados em uma proposta pedagógica? Com o uso da metodologia de análise de conteúdo, foram categorizadas as respostas fornecidas pelos estudantes para evidenciar a sua experiência, quando da participação do processo de revisão do PPP. Desde a tradicional participação para a eleição de representantes, mas também a participação direta, reflexões, “poréns” e indiferenças que os estudantes apresentem sobre o processo foram organizados de forma a produzir reflexão sob as teorias utilizadas para a promoção da democracia.

Por fim, uma vez que sejam encontrados elementos aproveitáveis em uma vivência pedagógica, parte-se para a terceira questão sobre *como* esses elementos podem ser articulados na proposta pedagógica, seja no âmbito de planejamento individual do professor, seja no âmbito de planejamento institucional da Instituição de Ensino Superior, olhando para a realidade da FDRP-USP. A metodologia de ensino por competências, que busca orientar a atuação dos professores com enfoque nos estudantes para a capacidade de mobilizar recursos na resolução de problemas, oferece aporte teórico para os desafios dessa etapa. Por isso, buscaram-se junto aos docentes suas práticas pedagógicas e concepções de ensino, por meio de formulários *online* e da interpretação dos dados, com análise de conteúdo - procedimento muito próximo ao utilizado com os estudantes.

Por fim, na conclusão, foram sugeridas articulações possíveis especificamente para a Faculdade de Direito de Ribeirão Preto e comentadas algumas percepções e descobertas obtidas, durante o desenvolvimento da pesquisa.

1 DEMOCRACIAS E SEUS ARRANJOS

Segundo o *Economist Intelligence*, responsável pela edição do *Democracy Index*, que, desde 2006, monitora a qualidade das democracias, em 165 países independentes e 02 territórios, no ano de 2021, o Brasil se posicionava em 47º lugar, com pontuação geral de 6,86. Nas categorias de análise, que compõem a nota geral, a pontuação brasileira foi de 9,58, em “processo eleitoral e pluralismo”; 7,65, em “liberdades civis”; 6,11, em “participação política”; 5,63, em “cultura política”; e 5,36, em “funcionamento do governo” (*THE ECONOMIST INTELLIGENCE UNIT*, 2022, p. 13). Com esse score, o Brasil está em um grupo de 53 países classificados como “*flawed democracies*”, cujas eleições são vistas como livres e corretas e os direitos civis básicos são respeitados. Os pontos fracos do grupo ficam localizados no funcionamento do governo, cultura política e nos baixos níveis de participação política (*THE ECONOMIST INTELLIGENCE UNIT*, 2022, p. 68).

Ao deparar com esse *ranking* de países, bem como ao se discutir a questão, parece ser inevitável enfrentar uma pergunta que apresenta infinitas respostas: afinal, o que significa democracia? A definição clássica é “governo do povo”, que ajuda a diferenciar de outros regimes históricos, como Estados absolutistas, mas pouco faz para ressaltar as distinções entre regimes similares e que guardam profundas diferenças. A dificuldade está no sentido polissêmico da palavra “democracia” e, para cada região, época e até mesmo para cada pessoa, possui uma conotação própria, gerando implicações práticas. Por exemplo, na definição de regras para a composição de um parlamento.

Para Kelsen (1993), importante teórico do direito, existe diferença, inclusive, entre os conceitos ideais e modelos reais, que seriam aqueles possíveis e que, no caso da democracia, representou a redução da “liberdade absoluta” para uma “autonomia política definida pela maioria” (KELSEN, 1993, p. 27-34). O conceito clássico de liberdade, de total independência do homem, sofre um processo histórico de mudança no seu sentido para compatibilizar com a vida inserida em uma organização social e, assim, dotada de regras. A liberdade absoluta do indivíduo é irrealizável nas sociedades modernas, abrindo-se espaço para a liberdade coletiva. Há o deslocamento do sujeito, que exerce o domínio sobre os demais, de um homem de carne e osso, para uma entidade mística chamada ‘Estado’, passando a ser mais tolerável a ideia de submissão. A base do direito público, o Estado, teria suas raízes na ideologia da democracia. O indivíduo só teria liberdade dentro dessas relações, como cidadão. O lugar de sujeito da liberdade vai para a soberania popular e quem é verdadeiramente livre é o Estado: “(...) o

cidadão só é livre através da vontade geral e de que, por conseguinte, ao ser obrigado a obedecer ele está sendo obrigado a ser livre” (KELSEN, 1993, p. 34).

As argumentações de Kelsen refletem de que maneira é possível aproximar o conceito real de democracia de seu modelo ideal. Pensa-se em propostas de reformas que possam intensificar o elemento democrático, buscando aproximá-lo do ideal. Essa discussão, que permeou o século XX (PEREIRA; CARVALHO, 2008, p. 50), está presente até os dias de hoje. Será necessário traçar, assim, de acordo com o raciocínio desenvolvido por Boaventura de Souza Santos e Leonardo Avritzer (2002), o caminho percorrido pelos modelos e ideias de democracia que culminaram na formação do modelo liberal hegemônico. Este modelo é provavelmente o que está mais presente no imaginário e na prática das pessoas, mas é possível pensar em democracias, no plural, e não em um modelo único, democracia, no singular.

1.1 HISTÓRICO DO CONCEITO DE DEMOCRACIA, SEGUNDO SANTOS E AVRITZER (2002)

A democracia nem sempre foi o regime de governo predominante dos Estados Nacionais. Apenas no século XIX que o modelo democrático começa a ter a sua adoção considerada, mas, só no século XX, foi consolidado como o modelo predominante. Juntamente com a discussão se a democracia era o melhor regime de governo a ser adotado, havia disputas sobre como essas formas de participação poderiam ocorrer. A conclusão desse debate sobre as formas de participação foi pela equivalência da “democracia” com o “processo eleitoral para escolha de governos” (SANTOS; AVRITZER, 2002, p. 39-40). Isto é, no final do século XX, ser democrático é compreendido como o mesmo que ter eleições para a escolha dos dirigentes estatais. Esse é a concepção hegemônica e liberal de democracia (SANTOS; AVRITZER, 2002, p. 39-40), vista como reducionista por ignorar outras expressões possíveis da democracia, como as práticas cotidianas, que não estão contempladas no espaço institucional da política (PEREIRA; CARVALHO, 2008, p. 51-52).

Santos e Avritzer (2002) constroem a argumentação de como teria sido a evolução do raciocínio para que a conclusão fosse forjada, identificando democracia com a eleição de governos e moldando a visão liberal que passou a ser predominante, foi necessário responder a três questões postas, durante a segunda metade do século XX: a democracia como forma e não substância; a relação entre burocracia e democracia; e a inevitabilidade da representação nas democracias de grande escala (SANTOS; AVRITZER, 2002, p. 41 e 42).

Quanto à primeira delas, referindo-se à democracia como forma e não substância, Kelsen (1993) critica a ideia de se coincidir um conjunto de valores com uma forma de organização do Estado. Então, articula o relativismo moral, marca de sua teoria, com os métodos para a solução de divergências, característica dos modelos democráticos, tornando o problema da legitimidade reduzido à questão da legalidade. Por sua vez, Schumpeter desvincula os procedimentos democráticos como formas de expressão da vontade da soberania popular, não os identificando com um posicionamento racional da população ou de cada indivíduo, mas sim com métodos políticos para se chegar a decisões políticas e administrativas - quase independente da presença popular. Bobbio finaliza o raciocínio, restringindo o procedimento democrático unicamente com a formação de governos representativos, ou seja, um conjunto de regras que formam maiorias, o que desconfigura a relação de complementariedade entre procedimentalismo e participação (PEREIRA, CARVALHO, 2008, p. 53). Durante o desenvolvimento dos argumentos que concluem pela democracia como forma, não fica explicado por que arranjos mais ampliados de participação não seriam comportados. Duas perguntas ficam abertas: 1) Se as eleições esgotam procedimentos de autorização, permitindo com que os representantes tenham um rol alargado de atuação?; 2) Se os procedimentos de representação esgotam a representação da diferença, ou seja, se os eleitos falam realmente por todos? Esses seriam o primeiro limite da democracia hegemônica (SANTOS, AVRITZER; 2002, p. 43-46.)

O terceiro questionamento sobre a relação entre burocracia e democracia Weber apresenta a questão da burocracia como necessária na sociedade, a partir da complexificação das atividades humanas, causando a perda do controle das decisões políticas e econômicas pelos cidadãos. Bobbio conclui o raciocínio e radicalizando o pensamento de Weber, afirma que o cidadão, ao fazer opção pela sociedade de consumo de massa, abre mão do controle das atividades políticas e econômicas em favor das burocracias privadas e públicas. As burocracias acabam trazendo decisões monocráticas e que tentam homogeneizar soluções, ignorando ou rejeitando conhecimentos dos atores sociais (SANTOS; AVRITZER, 2002, p. 47 e 48). Por isso, Boaventura e Avritzer (2002, p. 48) argumentam ser impossível aos governos, em democracias hegemônicas, lidarem com conjuntos dinâmicos e complexos de informações para o desenvolvimento de políticas também complexas, como por exemplo, nas áreas sociais, ambientais e culturais. Esse seria o segundo limite da democracia hegemônica.

Já o quarto questionamento é quanto à inevitabilidade da representação nas democracias de grande escala. Isto é, a representação seria a única forma de participação em sociedades com uma grande quantidade de eleitores. Segundo Souza e Avritzer (2002), dois

argumentos são utilizados para sustentar o raciocínio: que os colegiados eleitos representariam uma amostragem proporcional do grupo de eleitores, sendo um o espelhamento do outro; e que o consenso seria um mecanismo racional de autorização dos escolhidos e uma técnica melhor do que os mecanismos aleatórios, como o sorteio ou rodízio. Essa solução da representação parece desenvolver a dimensão do aspecto autorizativo (quem é eleito pode responder pelos demais), embora não especifique até onde os eleitos estão autorizados a atuar em nome dos eleitores e ignora as outras duas dimensões.

Há a dimensão da identidade, e o modelo representativo parece não comportar a representação das diversas identidades em uma sociedade moderna, ao contrário do que acreditavam seus defensores. No Brasil, esse fato é perceptível com os recortes de gênero e raça que, apesar das mulheres e população negra serem maioria na sociedade brasileira, representam uma minoria nas representações políticas em todas as esferas (OXFAM BRASIL, 2021). Também existe a dimensão de prestação de contas, em que os eleitos deveriam listar as realizações para o seu eleitorado que avaliaria a qualidade da representação. Kelsen (1993, p. 45-52) percebe a falha, nessa dimensão, ao apontar como uma das distorções entre o ideal e o modelo democrático, na medida em que não há qualquer obrigatoriedade de os parlamentares votarem conforme deseja o povo. Assim, um colegiado que toma decisões em nome do povo tenha sido uma boa ideia como oposição ao absolutismo, mas está bastante distante do ideal democrático, sem deixar de ser uma opção de técnica social para a criação da vontade do Estado, a partir de uma série de atos individuais (formação indireta da vontade e princípio majoritário).

A configuração que contempla parcialmente a dimensão autorizativa, mas apresenta falha na representação de identidades e na prestação de contas, cria dificuldades na apresentação de agendas e identidades específicas: aqueles países com maior diversidade étnica ou aqueles cujos interesses da diversidade se chocam com os interesses da elite econômica, parecem agravar a falha dessas duas dimensões nos modelos de representação democrática. Esse seria o terceiro limite da democracia hegemônica (SANTOS; AVRITZER, 2002, p. 48-50).

O modelo de democracia nos moldes liberais é hegemônico por ser largamente difundido nos países, e possui como característica a sua identificação com a escolha de governos, o que gera uma baixa participação. Seus principais limites estão em não se saber o alcance da autorização dada aos indivíduos eleitos, na incapacidade da burocracia de tais modelos em lidar com problemas sociais complexos, na falha na dimensão da representação de diferentes identidades, bem como na prestação de contas. Por outro lado, estabilizaria a

tensão existente entre democracia e capitalismo, na medida em que impede a redistribuição de recursos, dada a baixa amplitude dos procedimentos democráticos, o que restringe a discussão na ocupação de postos de decisão (SANTOS; AVRITZER, 2002, p. 50-52). Com o modelo liberal hegemônico, começam a surgir “patologias” (SANTOS; AVRITZER, 2002, p. 42), mas também tensões sociais na busca de outras alternativas para a concepção de “democracia” contemplar seus anseios. A principal delas está na ampliação do significado para além da formação e autorização de governos, mas em participações ativas na formulação de políticas, aspectos de representação e prestação de contas.

Os modelos democráticos considerados contra hegemônicos possuem tendência de ter como característica o acolhimento da indeterminação, presente em toda democracia, e a preocupação em reconhecer a pluralidade humana. Compreendem a democracia como forma socio-histórica, o que permite a criação de regras, normas e leis totalmente novas, não ficando restritos à escolha de quem ocupará a posição do governante, que continuaria a se movimentar em um mesmo conjunto de regras, tal como é nos modelos hegemônicos. Assim, não entendem a democracia como um acidente ou uma engenharia institucional simples (SANTOS; AVRITZER, 2002, p. 50-52). Os movimentos sociais lutam pela ampliação do campo político, disputam por ressignificações de práticas e inserem novos atores na política, antes excluídos.

Na América Latina, essa ressignificação de práticas ganhou um aspecto especial por estarem associadas à transformação da gramática social. Isto é, alterando as práticas sociais para ampliar o reconhecimento do espaço democrático, redefinindo o conceito de cidadania (PEREIRA; CARVALHO, 2008p. 53). Os movimentos sociais produziram uma nova gramática social e desafiaram os chamados “limites estruturais” (SANTOS; AVRITZER, 2002, p. 55) da democracia, que corresponde a um conjunto de teorias que defendia haver países propensos e países não propensos para o modelo democrático. Os movimentos sociais recolocam em debate a questão dos procedimentos de participação, do uso da burocracia em nível local (ou seja, soluções monocráticas e homogeneizantes em detrimento a formas ampliadas de participação) e a representação da diversidade cultural e social, já que grupos minoritários ou marginais não se sentem representados da mesma forma que os grupos majoritários ou economicamente centrais (SANTOS; AVRITZER, 2002, p. 50-55).

Para os autores, a participação, por mais ampliada que se apresente, não é um modelo acabado ou livre de vulnerabilidades e ambiguidades. Em um processo de tomada de decisões com a participação ampliada, é comum que haja a inclusão de novas temáticas, a redefinição de identidades dos participantes e o aumento da participação, além da disputa política intensa.

No caso dos chamados “países do Sul”, a concepção hegemônica de democracia chega até mesmo a formular a tese que aponta a nova gramática social de inclusão social como um “excesso de demandas”, causando uma “sobrecarga democrática” (SANTOS, AVRITZER, 2002, p. 50-55). Em outras palavras, o surgimento de novas identidades, no jogo político, que apresentavam novas demandas, sobretudo ligadas à inclusão social, seria exagerado e forçava o modelo político da democracia.

Para o presente trabalho, o conceito de democracia adotado envolverá aspectos para além da formação de governos, compreende-se como um fazer social, permeado de valores e práticas que permitem influenciar políticas promovidas pelo Estado e concepções difundidas na sociedade, em uma perspectiva de garantia de Direitos Humanos e redução das desigualdades. Isso não quer dizer que haja um único modelo democrático a ser considerado ideal, mas que práticas sociais desconsideradas pelo modelo liberal serão objeto de análise, como parte de uma estrutura democrática.

1.2 DEMOCRACIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Talvez o elemento-chave para compreender a acirrada disputa acerca de uma concepção de democracia está no fato que impactará diretamente na estruturação de modelos de Estados e na sua relação com os cidadãos, já que é uma das possíveis formas de governo. Na verdade, a democracia possui um efeito pedagógico que faz com que aqueles que com ela se envolvem aprendam sobre o exercício da cidadania, por meio do compartilhamento de experiências cotidianas (PEREIRA; CARVALHO, 2008, p. 56). Esse fenômeno também justifica o esforço desenvolvido por diversos países em promover arranjos institucionais e formas sociais que impactem no funcionamento da democracia. Dentre as ações possíveis, está a formação de cidadãos com fortes concepções democráticas, desde a escola, a exemplo do Conselho da Europa.

O Conselho da Europa foi criado, em 1949, no pós Segunda Guerra, com o objetivo de proteger e promover os Direitos Humanos, a democracia e o Estado de Direito, na Europa. Na década de 1990, como resultado da criação de novas democracias, na Europa Central e do Leste, com o fim da União Socialista Soviética, os membros da organização mais que dobraram, em um período de 10 anos, exigindo um trabalho sistemático sobre os aprendizados produzidos pelos regimes democráticos.

Em 1997, surge um novo projeto: *Education for Democratic Citizenship (EDC)* que, com o seu crescimento, passa a ser chamado de *Education for Democratic Citizenship and*

*Human Rights (EDC/HRE)*¹. Os governos europeus explicitaram que os indivíduos precisavam aprender a serem cidadãos democráticos, que não nascem com essas habilidades e, a partir dessa formação, esperam contribuir para as soluções dos problemas enfrentados pela Europa. O primeiro ano do projeto foi dedicado a definir conceitos, e várias publicações básicas foram produzidas sobre as estratégias e habilidades necessárias para praticar uma cidadania democrática. Em 2002, foi adotada a *Recommendation on education for democratic citizenship (COUNCIL OF EUROPE, 2002)* que foi o primeiro texto político com o tema de educação democrática em nível europeu, especificando o que deveria ser um objetivo prioritário na elaboração de políticas e reformas educacionais. Já o ano de 2005, foi proclamado o ano da cidadania pela educação com o slogan “*Learning and Living Democracy*”. A experiência europeia deixa claro que ter democracia e Direitos Humanos como prioridade nas políticas educacionais não é uma tarefa fácil e implica em uma nova filosofia, em termos de metodologia e organização do trabalho educacional.

Dentre as publicações, existe “*All-European Study on EDC Policies*” que, produzido entre 2006 e 2009, ajuda a relacionar as políticas com as práticas, ao adotar três áreas prioritárias: desenvolvimento de políticas, treinamento de profissionais e governança democrática de instituições educacionais. Por fim, em 2010 foi produzida a *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (COUNCIL OF EUROPE, 2010)*, traçando diretrizes que auxiliam os Estados e valorizando a defesa de Direitos Humanos e uma participação social ampliada (GOLLOB *et al*, 2010, p. 51-54).

Existe uma preocupação do texto em diferenciar a educação para a cidadania democrática e a educação em Direitos Humanos. Elas seriam próximas e se apoiariam mutuamente, contendo os mesmos objetivos e práticas, mas se diferenciariam em foco e escopo. A educação em Direitos Humanos é mais ampla, preocupando-se com todos os aspectos da vida das pessoas, enquanto a educação para a cidadania democrática estaria mais preocupada com os direitos democráticos, responsabilidades e participação ativa dos cidadãos. É interessante notar como essa diferenciação traz uma carga de valores para o conceito de democracia. Não é qualquer participação, não é simplesmente votar para a eleição de um grupo de governantes, mas existe necessariamente a defesa de Direitos Humanos.

¹ Uma percepção da pesquisa digna de nota é perceber que as referências sobre educação em democracia e ensino por competência que explicitavam a concepção de desenvolvimento adotada, utilizavam a teoria construtivista de Jean Piaget. Pelo que se conhece das teorias, pode-se dizer que não sejam absolutamente incompatíveis, embora guardem incompatibilidades. De toda forma, a teoria sociocultural de Lev Vigotski parece explorar o papel das interações sociais de maneira a conseguir abarcar o fenômeno das práticas em democracias e seu ensino.

Não é de se desprezar a contradição que surge quando comparado o modelo de educação em democracia e direitos humanos europeu com o quadro teórico utilizado, já que Santos e Avritzer (2002) localizam a Europa como sendo a principal promotora do modelo democrático liberal hegemônico, ao longo da maior parte do século XX, dotado de baixa participação social e que restringiu o sentido de democracia à eleição de governos. Por outro lado, é a Europa que apresenta atualmente um modelo robusto de educação para a democracia, construído, a partir da década de 1990, e que alcança seus estados membros para a promoção de cidadãos engajados com as práticas de participação.

1.3 CONSTRUÇÃO BRASILEIRA JURÍDICA E EDUCACIONAL EM DEMOCRACIA

No caso brasileiro, não foram encontradas normativas especificamente voltadas para a formação democrática, em âmbito nacional, como ocorre, no modelo europeu. A fundamentação legal que pode dar suporte para a formação de cidadãos em democracia está no primeiro e segundo artigos da seção sobre a educação da Constituição Federal (BRASIL, 1988, artigos 205 e 206). O primeiro dos artigos dispõe:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho** (grifos nossos).

A educação nacional encontra seus objetivos traçados, no artigo 205, da Constituição Federal, dos quais podemos destacar três eixos: 1. pleno desenvolvimento da pessoa; 2. preparo para o exercício da cidadania e 3. qualificação para o trabalho. Os três objetivos da educação, no Brasil, oferecem fundamentação legal para uma proposta que exercite os estudantes, na prática democrática, por mais que não seja uma construção diretamente voltada para a educação democrática - como é o caso da normativa produzida pelo Conselho da Europa (*COUNCIL OF EUROPE*, 2010).

O primeiro objetivo do pleno desenvolvimento da pessoa só parece realizável ao considerar os princípios de igualdade e liberdade, cujas sínteses caracterizam a democracia (KELSEN, 1993, p. 27). A equação entre esses dois princípios visa garantir uma vida completa para os membros de uma comunidade, sem que haja prejuízo para outros, mas ela não é autorrealizável e nem possui uma só fórmula. Na verdade, essa noção se aproxima dos conceitos de educar pela democracia, sobre democracia e para democracia (GOLLOB *et al*, 2010, p. 10) em que, ao mesmo tempo que ocorre um processo formativo, há um resultado prático com o fortalecimento da cultura e das ações democráticas. Teoriza-se que instituições

democráticas podem ser transplantadas de um país para outro, mas o mesmo processo não pode ser repetido em relação a cultura política, que permite estabilizar os processos democráticos. Essa cultura é herdada de uma geração para a outra e pode ser construída e adquirida através de processos de aprendizagem e socialização. A escola, nesta perspectiva, é vista como uma micro sociedade que fornece suporte para a aquisição e a análise de habilidades-chave para uma cultura democrática. Por exemplo, “expressar interesses e visões com confiança e auto estima”, “tratar todos com respeito mútuo, incluindo atenção e empatia, ou seja, interesse e habilidade em trocar de perspectivas”, “resolver conflitos com meios não violentos, isto é, negociação e compromisso”, “valorizar a função do quadro institucional que protege e limita direitos individuais de liberdade”, “valorizar a política como um esforço prático que anseia resolver problemas que demandam atenção e decisão”, etc. (GOLLOB *et al*, 2010, p. 27 e 28).

Em relação ao segundo objetivo, preparo para o exercício da cidadania, temos que ela é composta pelas dimensões dos direitos civis, políticos e sociais. A democracia e as práticas de participação estão contempladas nos direitos políticos, entendidos como “participação do cidadão no governo da sociedade” (CARVALHO, 2018, p. 15). É a relação mais evidente entre os objetivos nacionais de educação com o ensino da democracia: a formação para a cidadania em sua dimensão política viabiliza o autogoverno pelo seu povo.

Já o terceiro objetivo, qualificação para o trabalho, explicita um aspecto prático do ensino desenvolvido em âmbito nacional: o de desenvolver indivíduos capacitados para o trabalho produtivo. Em relação ao recorte temático desta pesquisa, é tarefa dos juristas a tradução de vontades políticas, em textos jurídicos, que impulsionam e mobilizam o funcionamento do Estado: é a Justiça Eleitoral que promove os processos formais de eleição; o Poder Judiciário que atua na garantia de Direitos Humanos, inclusive os políticos; o Poder Executivo, sob a orientação de suas procuradorias, que regulamenta leis e cria espaços ampliados de participação, como os conselhos de políticas públicas. Inclusive, no miúdo do funcionamento social, são os advogados os responsáveis em estruturar modelos de governança, acompanhar assembleias deliberativas (seja de sindicatos, condomínios ou acionistas), entre outros processos participativos. O trabalho de apoio, orientação e condução de processos democráticos, no país, acaba direcionado para os egressos de escolas de direito, por mais que não percebam tal demanda. Por outro lado, no Brasil, o ensino jurídico foi criado para legitimar a elite agrária nacional como governantes e com uma estrutura que garantisse essa função (ADORNO, 2019) e, mesmo tendo sofrido algumas modificações, como a

diversificação da composição de suas escolas e estudantes, não alterou sua estrutura de funcionamento (RODRIGUES, 1988, p. 15-35).

No artigo seguinte da Constituição Federal, são elencados os princípios da educação, dos quais é importante destacar os incisos III, VI e VII do artigo 206. Na mesma lógica, são disposições voltadas para a educação, mas que indicam que a formação democrática é um dos fins da educação visados pelo Estado:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes **princípios**:

(...)

III - **pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas**, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

(...)

VI - **gestão democrática do ensino público**, na forma da lei;

VII - **garantia de padrão de qualidade**.

(...) (grifos nossos).

O princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas representa um desdobramento, no campo educacional, de uma característica fundamental para o exercício da democracia. Kelsen (1993, p. 68-78) posiciona o compromisso social de uma democracia como fruto da técnica dialético-contraditória, que ocorre entre a maioria e a minoria. Isto é, o grupo que possui maioria numérica em uma assembleia poderia facilmente impor suas convicções, culminando em uma ditadura. Contudo, o “princípio da maioria” oferece recursos para que a minoria se defenda e force a negociação por parte da maioria, são os chamados Direitos e Liberdades Fundamentais. José Murilo de Carvalho (2018, p. 16) afirma ser impossível existir os direitos políticos, dimensão que contém a democracia e formas de participação, sem que haja os direitos civis, que incluem a garantia de manifestar pensamento e de se organizar livremente. Souza e Avritzer (2002, p. 77-78) defendem largamente a diversidade, tanto que apresentam como teses para o fortalecimento da democracia participativa a coexistência de diferentes modelos e práticas democráticas, a articulação entre os atores locais e globais e a ampliação do “experimentalismo democrático” (SOUZA; AVRITZER, 2002, 78) por entenderem que as experiências bem sucedidas aconteceram, a partir da aquisição experimental. Em resumo, o pluralismo de ideias é, ao mesmo tempo, uma condição e uma característica dos modelos democráticos.

Já o princípio da gestão democrática do ensino público, além de representar uma dimensão dos direitos políticos, na medida em que garante a participação de diferentes segmentos na organização dos estabelecimentos públicos de ensino, coaduna-se com o exposto acima sobre o “ensino pela democracia” (GOLLOB *et al*, 2010, p. 27 e 28). Afinal, se a escola se propõe como uma mini sociedade em que os estudantes se preparam, através de

experiências e aprendizados, é uma pré-condição que exista a participação dos estudantes, na estrutura de governança.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) repete o dispositivo constitucional com os objetivos e princípios da educação nacional, reiterando em nível legal o comando constitucional. Com relação à gestão democrática, ainda promove uma adição para esse conceito em relação às instituições públicas de ensino superior:

Art. 56. As instituições públicas de educação superior **obedecerão ao princípio da gestão democrática**, assegurada a existência de **órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional**.
Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes (grifos nossos).

O conteúdo deste artigo determina parâmetros de funcionamento da gestão democrática: órgãos colegiados deliberativos com participação da comunidade institucional, local e regional. Ainda define percentual de setenta por cento de participação dos docentes, inclusive para a elaboração e modificações de estatutos e regimentos e também para a eleição de dirigentes. Neste ponto, cabe uma reflexão sobre o entendimento deste percentual.

Desconhece-se o histórico dessa discussão e não foram encontrados materiais sobre o tema nas bases de dados consultadas. Contudo, o percentual tem sido entendido como um limite mínimo de participação docente, admitindo-se percentuais maiores do que setenta por cento, como é o caso da USP, que adota 80% de docentes, em seu Conselho Universitário - o órgão máximo de deliberação da autarquia educacional. No Estatuto da Universidade (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1988, artigo 15), está prevista a composição do colegiado e, segundo informações disponibilizadas pelo site da IES², em julho de 2022, havia 80% (97) dos assentos ocupados por docentes; 12% (15) ocupados por estudantes e egressos; 5% (6) ocupados por entidades da sociedade civil; e 2% (3) ocupados por servidores não docentes. Quanto à duração do mandato, a regra geral é de dois anos para os docentes e um ano para os demais (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1988, artigo 15 §§ 1º e 2º), exceto para a cadeira das Entidades Associadas e a cadeira das Classes Trabalhadoras do Estado de São Paulo, que também são de dois anos, e a presidência do colegiado, exercida pelo Reitor da Universidade (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1988, artigo 15 inciso I). O maior *quórum* exigido - que se aplica para a modificação do Estatuto; criação, incorporação e extinção de órgãos da autarquia e alienação de patrimônio - é de dois terços da totalidade dos membros, ou seja, 66,7% do colegiado. Isso quer dizer que a categoria dos docentes detém,

² Disponível em: <https://secretaria.webhostusp.sti.usp.br/?p=125>. Acesso em: 05 jul. 2022.

sozinha, a capacidade de aprovar qualquer pauta. Acrescenta-se à questão, o fato de ser exclusivo aos docentes a ocupação de cargos de gestão, o que significa que determinam a vida funcional dos servidores não docentes, bem como sobre a vida acadêmica dos estudantes. Neste cenário, questiona-se se há intensidade democrática com uma composição e funcionamento do colegiado se assemelhando mais ao modelo liberal hegemônico e com o monopólio das decisões por uma categoria. Não se deseja apresentar propostas de outras formas de composição ou desconsiderar a capacidade dos docentes em tomar decisões, mas levantar questionamentos sobre o funcionamento democrático no interior das IESs, sob a perspectiva dos estudantes, para pensar formas mais intensas de arranjos democráticos e, como será apresentado, utilizando-se para o ensino em democracia.

Por fim, para visualizar melhor o princípio da garantia do padrão de qualidade da educação, é importante conceitualizar o ciclo de políticas públicas. Trata-se de uma ferramenta que permite lidar com o processo de construção e acompanhamento de políticas de forma sistêmica, considerando suas tensões e relações de poderes. É composto por cinco fases principais, que não necessariamente serão realizadas de forma ordenada e cronológica. São elas: formação de agenda, formação de alternativas (planejamento), tomada de decisão, implementação e avaliação (RUA, 2016, p. 12-15). É cíclico, ou seja, não há fim, mas uma continuidade permanente que promoveria uma melhoria contínua da política pública.

Figura 1: Ciclo de Políticas Públicas



Fonte: Rua (2016, p. 13).

Uma vez que os estudantes estão no centro de todo o processo educacional, é uma consequência lógica que estejam também no centro dos objetivos da avaliação (SAHAROV, 2012, p. 5174) e incluídos em todas as etapas do ciclo de políticas públicas, com construções que permitam a sua participação na elaboração, execução e avaliação de políticas públicas. Primeiramente, pelo princípio basilar da proposta democrática: o autogoverno, direito de participar das decisões que afetarão a sua própria vida. Além disso, pelo compromisso social que é fruto de uma técnica dialética-contraditória (KELSEN, 1993, p. 68-78). Isto é, a dinâmica em que existem diferentes polos de argumentação promove uma síntese, que seria melhor do que as ideias inicialmente propostas e, uma vez aceita pelos participantes, garantirá uma postura de responsabilidade e manutenção do acordo por parte daqueles que integraram a decisão. É importante lembrar as três dimensões que compõem o processo de uma democracia indireta: a da autorização, da legitimidade e da prestação de contas (SANTOS; AVRITZER, 2002, p. 48-50) e que influenciam na intensidade dele.

No caso específico da etapa da avaliação de uma política pública, a Romênia possui experiência com um processo externo de avaliação de suas IESs, com envolvimento dos estudantes, que foi introduzida, a partir de 2006, em colaboração com a agência nacional de qualidade de educação do país, assim como da Europa. Neste processo, a participação dos estudantes é esperada tanto como membros da comissão de avaliação externa quanto integrantes da instituição a ser avaliada. Um dos objetivos é possibilitar uma análise que considere aspectos para além dos documentos escritos, mas também o impacto do processo educativo ao nível dos estudantes. Na avaliação, os estudantes participam, nos encontros preliminares da visita, realizados aproximadamente cinco meses antes, com o envolvimento de entidades representativas e possibilidade de apresentar relatório escrito. Também participam diretamente no processo de avaliação, durante os três dias que é desenvolvido, havendo recomendação para que a IES assegure a participação direta e independente dos estudantes, inclusive na autoavaliação da instituição. Na análise desse processo de avaliação externa das instituições romenas, a participação dos estudantes, é vista como um acréscimo de legitimidade e qualidade, apesar do risco que tal participação ocorra de maneira apenas formal, com a falta de interesse e de envolvimento dos estudantes - o que poderia explicar o fato da lei não prever essa participação como obrigatória, mas como possível. O texto conclui que seria incorreto promover um processo avaliativo que prescindisse, tanto no time de avaliação quanto na instituição a ser avaliada, da participação de qualquer um dos atores do

processo de ensino-aprendizagem, ou seja, dos professores ou dos estudantes. Afirma ainda que não deveria ser necessário nenhum treinamento, bastando a experiência obtida durante o processo educacional (SAHAROV, 2012).

Em resumo, foi apresentado o modelo liberal de democracia, que é hegemônico e possui como principal característica a baixa participação da população. É um modelo largamente questionado e apresenta diversas falhas, sobretudo nas dimensões de representação de identidades e prestação de contas. Propostas contra hegemônicas surgem tendo como principal característica o acolhimento da diversidade, tanto no reconhecimento dos atores e valores quanto das práticas de participação. A necessidade de construção e consolidação da prática democrática é explicitada pelos países que desenvolvem propostas, neste sentido, como é o caso da União Europeia, em especial, na formação de seus cidadãos. No caso do Brasil, a legislação constitucional prevê os objetivos e princípios da educação nacional e fundamenta o envolvimento dos estudantes em processos decisórios das instituições públicas de ensino e no treinamento para o exercício da democracia. Contudo, a previsão normativa não garante o aproveitamento em resultados educacionais, traduzindo aos estudantes em aprendizagens significativas. Por isso, é importante compreender de que forma o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve e de que forma pode ser utilizado em situações de participação democrática.

2 TEORIA SOCIOCULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DE LEV VIGOTSKI

Quando do surgimento da teoria sociocultural do desenvolvimento humano de Vigotski, apresentavam-se duas correntes de psicologia que já teorizavam sobre como esse desenvolvimento ocorreria, e que se opunham uma à outra. A primeira, denominada behaviorista, em razão do foco no comportamento (*behavior*, em inglês), desenvolvia os estudos na captura de processos psicológicos elementares e reações, a partir dos estímulos externos, tal como são observados nos animais. Já a segunda, descreve as propriedades surgidas dos processos psicológicos superiores, que são funções mentais complexas, como o raciocínio dedutivo e a lembrança voluntária (COLE; SCRIBNER, 2007, p. XVII-XXI).

Vigotski realiza as suas principais contribuições ao criticar a ideia da época de que as Funções Psicológicas Superiores (FPSs) seriam uma multiplicação e complicação dos estímulos-resposta presentes nos animais, em um processo de maturação (COLE; SCRIBNER, 2007, p. XXI-XXXVI). A ideia de maturação vem de uma das noções sobre o desenvolvimento, apresentada por Karl Stumpf, chamada de noção botânica, por acreditar que os processos psicológicos se desenvolviam de forma passiva, maturando com o tempo. Argumentavam que as funções intelectuais, que existem nos adultos, também existem nas crianças, mas em estágio dormente e que oportunamente se manifestarão (VIGOTSKI, 2007, p. 3-5). Além disso, Vigotski foi o primeiro a trazer a cultura como parte do desenvolvimento individual do ser humano com proposições que relacionam a psicologia cognitiva experimental com neurologia e fisiologia, produzindo uma construção teórica que permitia, pela primeira vez, a proposição de uma ciência comportamental unificada (COLE; SCRIBNER, 2007, p. XVII-XXXVI).

Efetivamente, a neurociência, campo que estuda o sistema nervoso, tem produções acadêmicas que reforçam e aprimoram os postulados da teoria sociocultural do desenvolvimento humano. Suas descobertas demonstram que o funcionamento do cérebro é pautado principalmente pelo reforço ou inibição das ligações sinápticas, ou seja, pela intensidade na conexão entre os neurônios, que se traduzirão em memória. O impacto dessas descobertas para a psicopedagogia está em reafirmar práticas e hábitos que podem contribuir para traços mnemônicos mais significativos, possibilitando que os professores os incorporem em suas estratégias de ensino. Por exemplo, a percepção humana que é essencialmente multissensorial, ou seja, estímulos diferentes e semanticamente congruentes produzem um melhor desempenho da memória, sobretudo se em uma exposição prolongada. Também a

contextualização desses dados importa: o significado é mais importante aos humanos do que uma informação isolada. Daí que quanto maior o número de experiências e com um maior número de estímulos há um aprendizado mais significativo, mais rico (RAMOS, 2014).

A base do materialismo dialético, utilizada por Vigotski, fez com que os fenômenos fossem observados de forma dinâmica, em suas movimentações e mudanças, tanto que seu método experimental se diferenciava dos estudos norte-americanos, na medida em que o enfoque era no processo de desenvolvimento (o movimento), e não no desenvolvimento em si (resultado final). Para isso, utilizou a abordagem do 'desenvolvimento-experimental', recriando, em laboratório, as condições do desenvolvimento. Para tanto, adotou três princípios: 1. Analisava o processo, utilizando técnicas para observá-los, em estágios iniciais, se necessário. 2. Buscava explicar os fenômenos, ao invés de se limitar em apenas descrevê-los. 3. Utilizava da análise fenotípica do fenômeno, a partir das suas manifestações externas, e também da análise genotípica, identificando a sua origem (VIGOTSKI, 2007, p. 59-83) (COLE; SCRIBNER, 2007, p. XXXI-XXXVI).

Vigotski busca relacionar postulados científicos do materialismo histórico com questões psicológicas concretas (COLE; SCRIBNER, 2007, p. XXV e XXVI). Em suas descobertas, argumentava que a mudança na vida material impacta na consciência e no comportamento do indivíduo:

Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético, complexo, caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento (*sic*) de fatores internos e externos e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (VIGOTSKI, 2007, p. 80).

Parte do princípio que o homem deve ser entendido como um todo, como um sujeito biopsicossocial, que compreende o corpo, cognição, emoções e meio social (SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 360).

2.1 ORIGENS E PROCESSOS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A noção botânica do desenvolvimento foi completamente superada e emerge a noção zoológica, que aponta semelhanças entre o desenvolvimento humano e o desenvolvimento de alguns animais. Os chimpanzés foram utilizados para a comparação com o comportamento humano em crianças. Percebeu-se que, até certa idade, as manifestações de inteligência prática da criança e do chimpanzé são extremamente parecidas e independentes da fala. Os chimpanzés jamais desenvolvem a fala e, conforme reforçado pelos experimentos, não

desenvolvem qualquer atividade com o uso de signos e símbolos, mas possuem algumas atividades com instrumentos. A conclusão é que a atividade prática e o uso de instrumentos por macacos antropoides são independentes da função simbólica, que neles é inexistente. Por outro lado, Vigotski aponta que, na criança, a função simbólica e a atividade prática passam a convergir e produzem uma mudança significativa e distintiva dos seres humanos:

Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a **unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo**. Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento (VIGOTSKI, 2007, p. 11) (grifos nossos).

A fala pode ser apontada como exemplo de como a função simbólica modifica o comportamento humano. Ela começa a ser utilizada para descrever as situações. É um recurso para a percepção, mas, aos poucos, vai deslocando a sua posição como recurso para a descrição e a análise de uma situação, e começa a auxiliar a criança no planejamento de suas ações, quando diz para si mesma o que deve fazer para, finalmente, integrar a própria solução do problema. Por exemplo, solicitando o auxílio de adultos com a fala.

Vigotski (2007) conclui que a ação e a fala, nesse fenômeno, constituem uma unidade de percepção, em uma mesma função psicológica complexa e, quanto mais exigente a situação e menos direta for a resolução do problema, maior será a importância da fala para o indivíduo. Com isso, as crianças passam a se tornar mais livres em suas operações e percepções (macacos e crianças pequenas estão ‘presos’ ao seu campo visual), conseguem dividir a atividade em partes a serem realizadas, descrevendo para si mesmas a situação, na busca de alternativas para resolvê-la. Isso as torna menos impulsivas e, principalmente, utilizam da fala para controlar o seu próprio comportamento, na medida em que passam a ser tanto sujeitos como objetos do comportamento. Em outras palavras, a criança consegue ter a noção simbólica de si mesma e visualizar formas de comportamento para si, mas como se terceiro fosse. Com a independência do ambiente concreto e imediato, que é um produto da função planejadora da fala, o campo psicológico da criança muda radicalmente (VIGOTSKI, 2007, p. 5-20).

Isso quer dizer que as crianças começam a inserir os signos ativamente, no interior de operações, e com isso uma nova relação entre estímulo e resposta é criada. Os impulsos diretos do ambiente são inibidos e os seres humanos passam a controlar o próprio comportamento com esses estímulos artificiais. Essa é a base para todos os processos psicológicos superiores: “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica

de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VIGOTSKI, 2007, p. 34).

O caminho do desenvolvimento, segundo Vigotski, tem duas linhas com origens diferentes que se entrelaçam: os processos elementares, de origem biológica, e as Funções Psicológicas Superiores, de origem sociocultural. Para explicar o processo, toma-se o desenvolvimento da memória como exemplo. Para a criança pequena, pensar é lembrar: a emissão de palavras significa classes ou grupos de elementos que ela teve relações concretas (visualmente perceptíveis). Neste modelo mais elementar de memória, ocorrem dois estímulos e um elo temporário é formado (alguma coisa é lembrada). Com o passar da idade, nos pré-adolescentes, o conjunto da experiência é denso e o trabalho passa a ser o estabelecimento e o encontro de relações lógicas. Para eles, lembrar significa pensar. Assim, as ideias, conceitos e estruturas, que antes eram organizados por classes, passam a ser conceitos abstratos. Já nessa forma superior, os seres humanos inserem artificialmente o estímulo e criam o elo temporário (lembram de alguma coisa) (VIGOTSKI, 2007, p. 31-50).

Em outras palavras, os indivíduos se desenvolvem a partir dos Processos Inferiores Involuntários na medida em que, com as atividades práticas do homem, vão tomando contato com os Elementos de Cultura e passam a converter as relações sociais em funções psicológicas, portanto dotadas de singularidades de cada indivíduo - também chamadas de Funções Psicológicas Superiores (FPS). Esse é o traço distintivo dos seres humanos: as atividades vitais desenvolvidas pelo homem que possibilitaram o desenvolvimento das FPS (linguagem, abstração, memória simbólica, imaginação, criação, etc.), construindo a subjetividade do indivíduo e fazendo surgir a humanidade (ALVES, TEO; 2020, p. 5-7). O processo de desenvolvimento tem continuidade, uma vez que as Funções Psicológicas Superiores continuam se relacionando, a partir de nexos e conexões promovidos pelo meio, o que leva à conclusão que, havendo mudança do meio, há impacto no desenvolvimento do indivíduo (SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 357-358).

Também inserido no método dialético, o meio não pode ser compreendido como uma situação exclusivamente ambiental, mas somente no movimento da relação do interno e externo do sujeito. Para esse processo, é dado o nome Situação Social de Desenvolvimento (SSD). Ainda nele, o impacto dessa situação, nos nexos e conexões das Funções Psicológicas Superiores do indivíduo, é chamado de experiência ou vivência³ (SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 360-362). A partir do momento em que a criança passa a atribuir sentidos pessoais, a

³ O termo “vivência” é defendido em substituição à “experiência” como uma melhor tradução para o fenômeno observado (PRESTES *in* SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 361).

promover generalizações da percepção e predicados pessoais aos aspectos de sua vida, o faz com a utilização dos signos, e passa a ter experiências muito mais complexas. De forma que o “significado” é público e compartilhado, mas o “sentido” é construído por cada indivíduo, a partir de suas Funções Psicológicas Superiores, em uma Situação Social de Desenvolvimento (SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 358-359). O desenvolvimento psíquico é visto como o resultado dos aspectos objetivos e subjetivos, sendo impossível separar o psíquico dos processos sociais (ALVES; TEO, 2020, p. 10).

Para cada etapa do desenvolvimento humano foi identificada uma atividade principal que guia o desenvolvimento, não sendo a única, contudo aquela que dominará os processos de desenvolvimento. Para o fim da adolescência e da vida adulta, essa atividade é o estudo/trabalho possibilitado com os ganhos das fases anteriores, em especial, com o desenvolvimento do pensamento abstrato e a operação por conceitos ou categorias teóricas (ALVES; TEO, 2020, p. 10).

2.2 O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM

Uma vez apreendida a forma com que se configuraria o desenvolvimento humano, pode-se perguntar então, a sua aplicação, no campo educacional. Antes de Vigotski, foram construídas três teorias para explicar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento: a primeira afirmava que o desenvolvimento é necessário para que haja a aprendizagem. Está sempre a sua frente, de forma que o aprendizado não exerce nenhum papel no desenvolvimento. A segunda teoria prega a identidade entre ambos. Isto é, que aprendizagem e desenvolvimento significam a mesma coisa. Já a terceira teoria tenta combinar as duas predecessoras e defende que o desenvolvimento é um conjunto maior que o aprendizado e, na medida em que uma operação tenha sido assimilada, juntamente com ela, seria assimilado um princípio estrutural a ser utilizado para outras operações (VIGOTSKI, 2007, p. 87-94).

Para Vigotski (2007), contudo, a aprendizagem vem antes do desenvolvimento e começa desde seu primeiro dia de vida. Para o autor, o desenvolvimento real seria o que a criança consegue executar de forma individual, sem qualquer ajuda, é o desenvolvimento mental retrospectivo (fase final). O desenvolvimento mental prospectivo seriam os problemas que, para serem resolvidos, a criança necessita de auxílio de um adulto ou de seus colegas mais capazes. Essa diferença entre o que a criança domina e o que ainda desconhece é chamada Zona de Desenvolvimento Proximal e é onde se localiza o aprendizado, ou seja, é a distância entre desenvolvimento e aprendizado.

O contato com problemas superiores às suas capacidades individuais, em um ambiente com a ajuda de adultos ou colegas, movimenta e desperta processos internos, inclusive a prática da imitação e, uma vez que estejam internalizados, tornam parte do desenvolvimento real da criança (VIGOTSKI, 2007, p. 94-105). Em outras palavras, o aprendizado está à frente do desenvolvimento e lhe põe vários processos em movimento. Daí resulta: unidade, mas não identidade entre eles, já que há uma distância entre ambos, “uma sombra que acompanha o objeto que o projeta” (VIGOTSKI, 2007, p. 104). Um estudo⁴ mostra como o ensino para Pessoas com Deficiência, com dificuldade de compreensão de coisas abstratas, que se limitou em apenas trabalhar com conceitos concretos e palpáveis e acabou por prejudicar o desenvolvimento dessas crianças, pois eliminava da Zona de Desenvolvimento Proximal as noções rudimentares de conceitos abstratos que poderiam alcançar (VIGOTSKI, 2007, p. 101-102).

Figura 2: Esquematização Zona de Desenvolvimento Proximal



Fonte: MARTURANO, [s.d.]⁵

⁴ Uma das críticas feitas ao Vigotski pelos sistematizadores de seu trabalho (COLE; SCRIBNER, 2007) é maneira com que lidou com seus referenciais, muitas vezes não sendo possível identifica-los.

⁵ Imagem gentilmente cedida pela professora Edna Maria Marturano.

A imagem acima busca representar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Há, nos eixos do gráfico, as variantes do tempo e da dificuldade da tarefa. Ambas partem de um ponto inicial e progridem em sentidos diferentes. Na primeira representação (ZDP1), é possível verificar um traço branco com a indicação do “nível do desempenho independente”. Neste lapso de tempo e com esse nível de dificuldade, o indivíduo pode executar sozinho a tarefa apresentada. A partir desse limite, na região sinalizada com azul mais claro, o indivíduo não pode executar por si só tarefas com um maior grau de dificuldade, mas poderá fazê-lo, se obtiver ajuda de outros indivíduos mais capazes. Essa condição também encontra limites que, neste período de tempo, é representado pelo traço branco superior com a indicação de “nível do desempenho com assistência”. A partir desse limite superior, com a progressão da dificuldade, o indivíduo não poderá executar a tarefa, nem mesmo com auxílio. Contudo, uma vez que o aprendizado tenha se convertido em desenvolvimento, o indivíduo salta da representação ZDP1 para a ZDP2, e o que era antes o “nível do desempenho com assistência” da ZDP1 passa a ser o “nível do desempenho independente” da ZDP2.

Grosso modo, a interação entre elementos internos e externos, mediados por elementos de cultura, é o mesmo que processo ocorre, em todas as fases de desenvolvimento, mudando apenas a atividade principal - que, no caso do ensino superior, ocorre pelo estudo/trabalho:

Explicita-se, pois a severidade da atividade de ensino e da atividade de aprendizagem, dois processos distintos, mas interdependentes e teleologicamente articulados com fins à humanidade em cada indivíduo. A atividade trabalho/estudo, que é o tempo histórico de desenvolvimento humano tomado como referência desta reflexão, é trabalho criativo que se estrutura com base na apropriação das invenções humanas objetivadas na filosofia, na ciência, na arte etc., que são práxis humanas, e na dialogicidade que se efetiva entre os sujeitos com a história de um dado objeto e consigo mesmo, mediatizados pelas complexas relações sociais contidas no objeto. Ao tomarem este conteúdo como signo mediador de compreensões e o articularem com as demandas específicas de um dado objeto (realidade, prática social), os sujeitos amplificam as possibilidades de imaginação e criação de novos conhecimentos sobre o objeto, o que confere, a cada um e a cada uma, mais autonomia, liberdade e criticidade no exercício de intervenção pensada, consciente, praxiológica.

Depreende-se, então, que o ensino superior constitui lugar privilegiado para tal feito. Atuando intencionalmente focado no desenvolvimento humano fomentado pela *atividade cognoscitiva, investigativa e criadora*, o ensino superior promove o aprimoramento do pensamento teórico, autônomo, inquiridor e transformador, constituindo-se espaço-tempo de desenvolvimento de funções superiores de pensamento e contribuindo para o aprimoramento do próprio gênero humano (ALVES; TEO, 2020, p. 14).

A compreensão de como ocorre o desenvolvimento humano parece ser fundamental para equipar o professor com recursos conceituais e metodológicos no aprimoramento de sua prática. Para a teoria sociocultural de desenvolvimento, “toda função superior de pensamento

foi, antes de sê-lo, uma relação social” (ALVES; TEO, p. 8). A escola se apresenta como espaço privilegiado na confrontação das novas gerações, com o conhecimento historicamente acumulado (ALVES; TEO, p. 15), em um processo de mobilização de recursos cognitivos, a partir de problematizações, e que gerará outras novas problematizações (ALVES; TEO, p. 8), sobretudo, na produção de humanidade.

O cérebro também é visto como social na medida em que se desenvolve melhor em contato com outros cérebros (RAMOS, 2014). Neste sentido, Tuovi Leppänen (2021) apresenta a “teoria do processo de aprendizado de poder da comunidade”, explorando os elementos e ganhos de um processo promovido em grupo. Em sua proposta de análise, o foco está nos estudantes e nas suas experiências, por meio de um grupo de aprendizagem de adultos. É a partir desse cenário que o pesquisador apresenta as suas descobertas e relaciona com outras áreas do conhecimento (andragogia, sociometria e neurociência). Em seus achados, obtidos a partir das reflexões dos participantes, foi proposta uma categoria principal, o processo de aprendizado de poder da comunidade, e quatro subcategorias: participação (pertencimento ou não pertencimento ao grupo); comunidade (uma vez admitido o pertencimento, como o indivíduo se relaciona com a comunidade em que está inserido); criatividade (comparações e novidades); e tutoria (não trata da relação entre os estudantes, mas com o professor; consiste na estruturação e garantia do processo de aprendizagem). A participação é pré-condição da comunidade, que é pré-condição da criatividade e as três requisitam a pré-condição da tutoria. São um *continuum* e até podem ocorrer simultaneamente, também podendo promover uma mudança cultural de base. Com essas percepções, o autor lança uma teoria de como se desenvolve a aprendizagem, em um grupo de alunos adultos. As conclusões dialogam com os conceitos de Vigotski (2007), como o de mente social e Zona de Desenvolvimento Proximal. Em ambos os casos, o professor é ressaltado como um tutor do processo de aprendizagem, por meio da estruturação e garantia de processos de experimentação.

Em resumo, a teoria sociocultural do desenvolvimento humano, que contraria a noção botânica, apresenta um modelo em que as experiências do indivíduo, incluindo os elementos de cultura, produzem impactos, no âmbito interno do indivíduo, na construção de Funções Psicológicas Superiores. O processo é liderado pelo aprendizado, que está situado na Zona de Desenvolvimento Proximal, em que as tarefas mais complexas podem ser realizadas com auxílio externo para, em um momento posterior, passarem a compor o nível de desempenho independente do indivíduo. Para essa teoria, as relações sociais são basilares na construção e modificação de funções psíquicas e, por isso, a atuação dos educadores visa, primordialmente,

produzir condições para essas experiências e auxiliar na resolução das tarefas, permitindo que os estudantes progredam em seu desenvolvimento. Uma vez definida uma noção de democracia e uma de desenvolvimento humano, cabe observar como houve essa articulação, no histórico brasileiro, sobretudo em relação às propostas de ensino e suas contribuições para a formação de cidadãos.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ENGAJADAS COM A PROMOÇÃO DE DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA E O ENSINO JURÍDICO, NO BRASIL

Em seu livro “Educação como prática da liberdade”, Paulo Freire (2021) desenha o cenário nacional recente à publicação da primeira edição, em 1967, relacionando-o com o papel da educação. Ele lista os principais conceitos de seu método de ensino-aprendizagem, descrevendo as técnicas de sua proposta de alfabetização de adultos. Dentre as características mais marcantes da proposta freireana, está a afirmação de que “(...) [o homem] não apenas está no mundo, mas com o mundo” (2021, p. 55). A sua concepção vincula visceralmente o homem com o mundo e elimina a possibilidade de dissociar o indivíduo de seu meio. As suas relações são das mais distintas: pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas e vão além da experiência de outros animais com o ambiente. Para o homem, apresenta-se uma variedade de desafios para os quais também são possíveis diversas respostas, e ambos são constantemente modificados. Para auxiliar a compreensão da relação do homem com o mundo, Freire (2021) categoriza o desenvolvimento, em estágios de interação entre os dois, classificando-os em termos de transitividade da consciência com o ambiente em que está inserido. Assim, inicia em um estágio intransitivo em relação ao mundo e parte para um estágio transitivo com duas etapas: ingênua e crítica.

3.1 TRANSITIVIDADE: HOMEM E MUNDO

Para Paulo Freire (2021), no estágio mais bruto do homem, chamado de intransitividade de consciência, há uma centralização do interesse do indivíduo pela sua manutenção biológica, chamada de formas vegetativas de vida, sem desdobramento para o plano histórico. O homem se faz mágico e não consegue captar as causalidades autênticas, é alógico. A complexificação da vida amplia seus referenciais para além do biológico e desenvolve o diálogo, abrindo espaço para a mudança de seu estágio. A transitividade ingênua da consciência se apresenta como um estágio temporário, mas que se pretende definitivo. Seria temporário já que não é o resultado ideal, desejado, a transitividade crítica o seria, mas pretensamente definitivo, já que somente pode ser superado, por meio de um trabalho educativo crítico que auxilie no desenvolvimento do indivíduo. A transitividade ingênua apresenta um passo à frente da intransitividade, com interpretações simples dos problemas, gosto pelas explicações fabulosas e impermeabilidade à investigação, forte teor de emocionalidade, práticas polêmicas (ao invés de um diálogo permanente), inclinação ao

gregarismo (mas com a permanência das explicações mágicas, típicas do estágio anterior). Uma vez que haja uma educação dialogal, ativa e voltada para a responsabilidade social e política, o próximo estágio de consciência é alcançado: a transitividade crítica. Entre suas características está a profundidade na interpretação dos problemas, a percepção dos princípios causais (ao invés das explicações mágicas), abertura a revisões, não transfere responsabilidades, pratica o diálogo, tem receptividade ao novo e não recusa ao velho. Em resumo, são formas de vida altamente permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialogais (FREIRE, 2021, p. 81-88).

A passagem de uma etapa para a outra envolve necessariamente um processo educativo crítico que não pode ser realizado em nome do educando, mas ele pode ser auxiliado no desenvolvimento em uma perspectiva dialógica. Aparentemente, há um favorecimento para a formação de Funções Psicológicas Superiores com a imersão do educando com elementos de cultura. Esse ponto parece ser importante para as discussões estabelecidas, neste trabalho, uma vez que apresenta diretrizes para serem adotadas, em práticas educativas que visem tal propósito de crescimento e por apontar o impacto desse estado da consciência, na organização social do país, em especial, na forma com que a sociedade se relaciona com a organização política - colocada por Freire como “inexperiência democrática” (2021, p. 89 a 112).

A participação em processos políticos é um fator de engajamento muito marcante, na metodologia freireana. Parte-se da realidade do educando e de sua condição como sujeito com o mundo para incentivar seu engajamento com o ensino-aprendizagem e como agente político. Ao homem, é necessário que encare os problemas do seu meio e contribua na produção das soluções, desenvolvendo sua consciência e seu meio, tudo ao mesmo tempo. O afastamento dessa condição, seja por meio do autoritarismo ou do assistencialismo paternalista, seria a maneira de se manter os modelos antidemocráticos e de privilégios. Esse estado de consciência não permite ao homem se vislumbrar como promotor de mudanças da sua sociedade. A democracia, marcada pela mudança e flexibilidade, fica comprometida em uma sociedade composta por indivíduos com características opostas (FREIRE, 2021, p. 118-121). Santos e Avritzer (2002) apresentam o “acolhimento” e a preservação da “indeterminação” (2002, p. 51) como características comuns das democracias, em oposição aos totalitarismos. Contudo, o que as diferenciaria entre si, como hegemônicas e contra hegemônicas, é a negativa de “concepções substantivas de razão e as formas homogeneizadoras de organização da sociedade, reconhecendo a pluralidade humana” (SANTOS; AVRITZER, 2002, p.51).

Uma sociedade em trânsito é aquela que apresenta um esvaziamento, que tenta se preservar, e algo novo em busca de “plenificação” (FREIRE, 2021, p. 61-69). Neste movimento, existe o arrastamento do passado, que ainda não se foi e o anúncio do futuro, que ainda não chegou. Para a sociedade brasileira, na década de 1960, arrastava-se a inexperiência democrática, que fora característica marcante (FREIRE, 2021, p. 61-69).

3.2 HISTÓRICO BRASILEIRO E A INEXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA

Também para Paulo Freire (2021), no início da formação política moderna do Brasil, foi afastada a experiência de autogoverno que permitiria um comportamento participante para a construção ativa da sociedade. Ao contrário disto, a colonização brasileira foi um processo que construiu condições negativas às experiências democráticas. Primeiramente, na forma das propriedades centradas no senhor, que era dono não só das terras, mas também dos homens escravizados que lá trabalhavam. Não havia espaço para o desenvolvimento de uma mentalidade permeável e flexível, típicas do clima cultural democrático. Nem mesmo a relação da colônia com a metrópole possuía aspecto dialógico, era puramente de exploração, um “ficar sobre ela”. Quando timidamente começavam a aparecer os trabalhadores livres, ainda tinham que se fazer submissos aos senhores para se protegerem dos perigos. Surge desta relação o “mandonismo” e a “dependência”, que utilizam de soluções paternalistas e mutismo, compreendidos, não como uma falta de resposta, mas como uma resposta sem teor crítico. É uma situação igualmente antidialógica e que também reforça a inexperiência democrática brasileira. A grande propriedade tudo atrai e tudo sufoca, cria relações hierarquizadas e afasta das decisões os homens comuns. Não se faz possível a criação de diálogo, dentro dessa perspectiva, e, sem a “dialogação”, não são desenvolvidas as responsabilidades sociais e políticas do homem. Absolutamente, não há participação do homem na solução dos problemas comuns, já que a autoridade externa é o centro de gravitação da vida pública e privada. As únicas solidariedades possíveis às disposições mentais eram as privadas, jamais as públicas (FREIRE, 2021, p. 89-110).

O surgimento das cidades poderia ter sido uma fonte para gerar aprendizado de uma convivência democrática, mas seu processo ocorreu de cima para baixo, com a criação compulsória da maior parte delas. Em suas organizações, as Câmaras Municipais excluíam o homem comum e concentravam as decisões do ambiente urbano naqueles que já as tomavam no ambiente rural. A chegada da família real, bem como a independência, foram eventos que promoveram mudanças na configuração da sociedade brasileira, por vezes, com impactos

paradoxais. A vinda da corte portuguesa, com o reforço de atividades urbanas e industriais, surgimento de escolas, imprensa e biblioteca, etc., produziram novas condições para a realização de experiências democráticas. Contudo, reforçavam a verticalidade de tradições europeias que combatiam costumes e práticas de outras origens e intensificaram práticas antidemocráticas. A independência política do Brasil também produziu o surto industrial, a política migratória, a abolição do regime de escravidão e a organização do trabalho livre, trazendo experiência em um novo regime político, a República, assim como no campo das artes e ciência. Com esse novo cenário foi possível ter o início do processo de identificação do país consigo e as primeiras experiências de participação. Ainda assim, as antigas práticas verticais e antidemocráticas se arrastavam fortemente pela sociedade em intensa transição (FREIRE, 2021, p. 110-112).

Freire (2021) destaca a irrealidade em se tentar importar modelos para a solução de problemas da realidade brasileira. Os modelos eram frequentemente trazidos e aplicados, sem nenhuma consideração ao contexto local - como a aplicação de receitas prontas que necessariamente geram produtos indesejáveis. Defendia a imprescindibilidade de participação dos homens, na organização da vida e na construção de soluções como forma de desenvolvimento da consciência e regime democrático do país:

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe (FREIRE, 2021, p. 108 e 109).

As formas de afastamento da população dos aspectos decisórios da própria sociedade não contribuía para a criação de consciências flexíveis, mas antes geravam rigidez mental, pautadas por irracionalidades com base em prescrições alheias, bastante desarticuladas com o regime democrático e a civilização tecnologia, que ainda despontava. A participação social é imprescindível para que haja o aprendizado democrático, com o desenvolvimento de responsabilidade política e social:

Na verdade, se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático.

Saber que pretendemos, às vezes, os brasileiros, na insistência de nossas tendências verbalistas, transferir ao povo nocionalmente. Como se fosse possível dar aulas de democracia e, ao mesmo tempo, considerarmos como “absurda e imoral” a participação do povo no poder.

Daí a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação.

De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa em vez da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”. A da vitalidade em vez daquela que insiste na transmissão do que Whitehead chama de inert ideias. “Ideias inerentes, quer dizer, ideias que a mente se limita a receber sem que as utilize, verifique ou as transforme em novas combinações”.

Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. Vale dizer, uma educação que longe de se identificar com o novo clima para ajudar o esforço de democratização, intensifique a nossa inexperiência democrática, alimentando-a.

Educação que se perca no estéril bacharelismo, oco e vazio. Bacharelismo estimulante da palavra “fácil”. Do discurso verboso.

Quase sempre, ao se criticar esse gosto da palavra oca, da verbosidade, em nossa educação, se diz dela que seu pecado é ser “teórica”. Identifica-se assim, absurdamente, teoria com verbalismo. De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica uma inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade. De abstração. Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca. É “sonora”. É “assistencializadora”. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes.

Entre nós, repita-se, a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem, no brasileiro, antigos e culturológicos hábitos de passividade por novos hábitos de participação e ingerência, de acordo com o novo clima da fase de transição. Aspecto este já firmado por nós várias vezes e reafirmado com a mesma força com que muita coisa considerada óbvia precisa, neste país, ser realçada. Aspecto importante de nosso agir educativo, pois, se faltaram condições no nosso passado histórico-cultural, que nos tivessem dado, como a outros povos, uma constante de hábitos solidaristas, política e socialmente, que nos fizessem menos inautênticos dentro da forma democrática de governo, restava-nos, então, aproveitando as condições novas do clima atual do processo, favoráveis à democratização, apelar para a educação como ação social, através da qual se incorporassem ao brasileiro estes hábitos (FREIRE, 2021, p. 122 - 124).

Percebe-se como a participação social forja a chamada educação para a decisão. Busca-se a criação de capacidade intelectual e crítica, fugindo de processos cuja carga emocional seja excessiva, para que seja promovido o diálogo, assim como realizadas constantes revisões e o uso de métodos e processos científicos para a busca de respostas que beneficiem a si e sua coletividade. Essas são algumas das características propostas em sua pedagogia.

3.3 EDUCAÇÃO PARA DECISÃO E A METODOLOGIA DE COMPETÊNCIAS EDUCACIONAIS

A produção de Gollob *et al* (2010) representa um esforço de uma comunidade internacional, a União Europeia, em reforçar a sua cultura cidadã, encorajando a participação na comunidade com uma estratégia em que a gestão democrática das escolas possui um papel-chave. A proposta apresentada é calcada em três princípios: ensinar “sobre” democracia, correspondendo aos conteúdos a serem aprendidos (tais como as fontes de normas, funcionamento do sistema político, etc.); ensinar “para” a democracia, em que situa os objetivos do ensino democrático para promover o exercício pelos estudantes em suas comunidades; e, por fim, ensinar “pela” democracia, trazendo para o interior da escola a necessidade de adotar métodos de ensino e aprendizagem que possibilitem o exercício de Direitos Humanos pelos estudantes, reproduzindo, em menor escala, a sociedade que se deseja promover.

Nessa recente proposta pedagógica, bem como na pedagogia freiriana, um elemento-chave é a possibilidade dos estudantes de praticarem suas técnicas, conhecimentos e, principalmente, seus valores no interior da relação educacional. O papel do professor, então, é criar condições diversas e reiteradas para possibilitar experiências ricas aos estudantes, nas quais mobilizarão diferentes recursos para a resolução de problemas. Essa noção é compatível com o conceito de competências educacionais, bastante útil para compreender e lidar com o ensino da democracia.

O conceito, na verdade, é oriundo da gestão organizacional como uma maneira de lidar com formas mais complexas de organização do trabalho, possuindo diversas definições. É importado para o contexto educacional como forma de substituir o modelo tradicional, no qual ocorreria uma “transferência de conhecimentos” (OLIVEIRA *et al*, 2016, p. 106-108), para passar a defender a mobilização de recursos, em situações complexas e reais, com uma postura ativa por parte do estudante, e favorecendo a integração disciplinar

Existe uma crítica bastante forte sobre a transposição do conceito da gestão organizacional para o campo educacional. Estaria, assim, reforçando uma abordagem neoliberal do ensino em que os estudantes seriam colocados em esforço permanente para se adaptarem ao mercado, priorizando aspectos individuais da formação do indivíduo em prejuízo aos coletivos. Contudo, para o caso específico do ensino da democracia, pode ser visto como positivo o uso da metodologia de competências (OLIVEIRA *et al*, 2016, p. 108 e 109) por abordar uma perspectiva prática, necessária para a atuação democrática e em comunidade. Outro ponto a favor é que a indeterminação é um aspecto central nas democracias (SANTOS; AVRITZER, 2002, p. 50-52) e o ensino por competência consegue

lidar com tal aspecto social da incerteza muito melhor do que os sistemas tradicionais pautados na aquisição de conhecimentos (PERRENOUD, 1999, p. 13).

A definição de competências é variada. Para Perrenoud (1999), é a “(...) capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 7). Já para Vasco Moretto (2013, 11min40s), é a “capacidade do sujeito de mobilizar recursos visando abordar e resolver uma situação complexa” (MORETTO, 2013, 11min40s). A classificação dos elementos que seriam considerados “recursos” é bastante ampla, de acordo com os autores consultados, mas parece haver consenso em considerar os “conhecimentos” como um deles e integrantes de um grande domínio, relacionado ao campo do “saber” (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 36). Também são apontados como recursos as “habilidades”, com ligação aos chamados conteúdos procedimentais (MORETTO, 2013, 36min00s), seriam os componentes do domínio do “saber fazer” (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 36). Por fim, as “atitudes” que representam os elementos provindos do domínio do “ser” (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 36). Zabala e Arnau (2014) afirmam que competência “é a capacidade ou habilidade para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas de forma eficaz em um determinado contexto. É necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada” (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 36 e 37):

Figura 3: Conceito de competências para Zabala e Arnau

QUADRO 2.3 O que é competência?

É a capacidade ou a habilidade	O quê?
A existência nas estruturas cognitivas da pessoa das condições e recursos para agir. A capacidade, a habilidade, o domínio e a aptidão.	
Para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas	Para quê?
Assumir um determinado papel, uma ocupação, em relação aos níveis requeridos; uma tarefa específica; realizar ações; participar na vida política, social e cultural da sociedade; cumprir com as exigências complexas; resolver problemas da vida real; enfrentar um tipo de situação.	
De forma eficaz	De que forma?
Capacidade efetiva; de forma exitosa; exercício eficaz; conseguir resultados e exercê-los de modo excelente; participação eficaz;	
mobilizando a consciência e de maneira cada vez mais rápida, pertinente e criativa.	
Em um determinado contexto	Onde?
Uma atividade plenamente identificada; em um contexto determinado; em uma determinada situação; em um âmbito ou cenário da atividade humana.	
É necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos	Por meio de quê?
Diversos recursos cognitivos; pré-requisitos psicossociais; conhecimentos, habilidades e atitudes; conhecimentos, e características individuais; conhecimentos, qualidades, capacidades e atitudes; os recursos que mobiliza, conhecimentos teóricos e metodológicos, atitudes, habilidades e competências mais específicas, esquemas motores, esquemas de percepção, avaliação, antecipação e decisão; comportamentos, motivação, valores éticos, atitudes, emoções e outros componentes sociais; amplo repertório de estratégias. Operações mentais complexas, esquemas de pensamento, saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.	
Ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada	Como?
De forma integrada; orquestrada.	

Fonte: Zabala (2014, p. 36 e 37).

Existe uma mudança significativa ao retirar dos objetivos dos planos escolares uma simples listagem dos conhecimentos para inserir situações complexas em que os estudantes devem demonstrar ter desenvolvido competência para. Por exemplo, ao invés de ser um objetivo educacional da disciplina de processo civil *conhecer as espécies recursais do sistema judiciário brasileiro*, melhor seria constar uma situação complexa, uma típica formulação do ensino para competência: *o estudante deve ser competente para buscar a reversão de decisões incompatíveis com o sistema legal e/ou com as provas sobre o fato*. Com essa nova formulação, pode-se extrair alguns impactos para o trabalho pedagógico.

O primeiro impacto é a percepção de insuficiência em se possuir apenas os conhecimentos para lidar com problemas complexos. No exemplo citado, dominar o conhecimento sobre as espécies recursais não garante com que o advogado possa reverter uma decisão judicial contrária ao sistema legal e/ou as provas sobre o fato. Ainda faltam

elementos, que não os conhecimentos, que possibilitariam ao estudante ser competente para tal. Isso deveria despertar a percepção de que o acúmulo de conhecimentos, através do cumprimento integral do programa da disciplina, é insuficiente para a formação de um bom profissional.

O segundo impacto no trabalho pedagógico é que, tendo a definição de uma situação complexa e saindo de um alto nível de abstração, as diferentes concepções de ensino são tornadas mais evidentes, fazendo emergir também as diferenças na forma de trabalho entre os professores. Em outras palavras, situações abstratas não resolvem o problema da transposição didática na formação de competências, sendo necessário especificar as situações em formulações concretas que se possa verificar os conteúdos, contextos e riscos (PERRENOUD, 1999, p. 39).

Na situação apresentada, evidentemente há uma competência que traz uma carga de valores ao uso dos recursos: devem ser usados se houver incompatibilidade com o sistema jurídico e/ou com quando a decisão contrariar as provas produzidas. Assim, não estariam contempladas posturas profissionais de quando se deseja utilizar de um recurso para prolongar a duração de um processo, mesmo que não se visualize a possibilidade da reversão de uma decisão? Ou então, quando não se concorda com o sistema jurídico vigente e seria uma maneira de levantamento de agenda para a alteração de alguma regra? Fato é que a formulação dos objetivos de aprendizagem na linguagem das competências tira, debaixo do tapete, visões que deverão ser enfrentadas pela comunidade acadêmica e podem tornar o processo formativo mais refinado, aproximando do perfil do egresso desejado.

3.3.1 Competências educacionais no ensino em democracia

Um estudo (OLIVEIRA *et al*, 2016) realizou uma revisão da literatura sobre o ensino da democracia com o objetivo de listar recursos considerados importantes para a educação de cidadãos, em vida democrática e em comunidade. Desejava-se identificar e classificar, por meio de competências educacionais elencadas em estudos, sobre ensino da democracia - mesmo que os autores dos textos utilizados não as percebessem dessa forma. Foram encontradas cinco categorias: conhecimento do Estado Democrático; atuação política; análise do contexto sócio-político; valores democráticos e republicanos e habilidades pessoais:

Na categoria **Conhecimento do Estado Democrático**, foram agrupados os elementos referentes ao conhecimento, em geral, teórico, sobre os conceitos de democracia e cidadania, assim como organização do Estado Democrático.

Já na categoria **Atuação Política**, foram agrupados os itens referentes à ação política enquanto cidadão ativo. Referem-se a comportamentos e atitudes de engajamento em ações voltadas para a coletividade, no âmbito de uma comunidade ou grupo social.

Na categoria **Análise do Contexto Sócio-Político**, foram agrupados os elementos referentes ao conhecimento e à compreensão do contexto político, econômico e social nos âmbitos local, nacional e mundial. Também estão nessa categoria os itens sobre os processos envolvidos na busca e interpretação de informações sobre tal contexto. Essa categoria agrega exemplos que ressaltam a importância de se manter informado acerca do contexto sócio-político, mas não apenas isso, incluindo a interpretação e análise de diferentes posicionamentos acerca de uma questão, percebendo a complexidade de temas.

Na categoria **Valores Democráticos e Republicanos** foram agrupados os itens referentes ao respeito à valorização da igualdade, às leis e ao bem público e responsabilidades individual e social. Também o acatamento à vontade da maioria, respeitando os direitos humanos e das minorias.

Por fim, na categoria **Habilidades Pessoais**, foram agrupados os itens referentes a habilidades pessoais de comunicação, negociação, interação grupal e liderança, importantes em várias esferas da vida e também para participação social como cidadão.

A seguir, apresentamos uma listagem de exemplos de itens de cada categoria. É necessário ressaltar que se trata de uma listagem não exaustiva, ou seja, ilustra os tipos mais comuns de itens considerados pertinentes para dada categoria. Além disso, os itens tentam reproduzir, ao máximo, a linguagem utilizada pelos autores dos trabalhos consultados. (OLIVEIRA *et al*, 2016, p. 112-114)

As categorias elencadas, a partir da literatura, são vistas como interligadas e interdependentes. Os autores do estudo apontam que não há grandes diferenças entre os teóricos consultados sobre o que seria importante para a formação cidadã (OLIVEIRA *et al*, 2016, p. 114). Também alertam sobre a tendência da literatura em focar em aspectos individuais, típico de uma visão neoliberal, em detrimento de aspectos coletivos. O que causa uma descontextualização do ensino, afastando-o do contexto educativo que está inserido (OLIVEIRA *et al*, 2016, p. 115 e 117).

Na conclusão, os autores fazem sugestões de quais estudos futuros deveriam “explorar a articulação entre o desenvolvimento de competências individuais e coletivas”, “identifiquem, descrevam e avaliem metodologias e práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das competências identificadas”, “levantem ações concretas de educação para a democracia na realidade brasileira (...)”, “abordem de que maneira o desenvolvimento das competências identificadas poderia ser inserido no ensino formal” e “analisem que competências devem ser enfatizadas em cada contexto educacional” (OLIVEIRA, *et al*, 2016, p. 1616).

É o caso desta pesquisa que possui como problema a seguinte formulação: a partir experiência em democracia do processo de revisão do PPP da FDRP-USP, quais elementos

podem ser incorporados na formação jurídica para o desenvolvimento de competência para atuar na consolidação e manutenção da democracia brasileira? Para tanto, é necessário observar como se desenvolve o ensino jurídico, no Brasil e, depois, olhar para as experiências de participação de uma Faculdade jurídica, sob a lente das competências educacionais, de forma a propor iniciativas que promovam o ensino da democracia, em um contexto específico.

3.4 ENSINO JURÍDICO: AUTORITARISMO, FORMALISMO E TRADIÇÃO

Em relação ao ensino jurídico, desde a sua gênese até os dias de hoje, parece se opor à educação voltada para a democracia. Sua criação é retratada como a forma de garantir o domínio das elites econômicas nacionais sobre o Estado recém-criado, já sendo perceptível aos legisladores o seu impacto, na modulação de um tipo de sociedade. Tanto que foi optado pelos legisladores da época criar primeiro o ensino jurídico de nível superior, em vez da alfabetização ou ensino básico públicos (RODRIGUES, 1988, p. 15). Em outras palavras, a criação dos cursos jurídicos possuiu um papel de construção da autonomia do Estado Brasileiro, quando da sua independência política de Portugal. Além de permitir a transição do controle dos órgãos estatais para a elite econômica brasileira, ajudaria a criar uma cultura independente da antiga metrópole (RODRIGUES, 1988, p. 15-17) e a sistematizar e operacionalizar a ideologia liberal do Estado recém criado, sem deixar de ser patrimonialista (ADORNO, 2018).

A qualidade do ensino jurídico não era uma preocupação inicial e os cursos contavam com estruturas físicas precárias, professores sem formação pedagógica e que dividiam a sua atuação docente com a ocupação principal, a falta de envolvimento dos estudantes com as atividades acadêmicas (eram mais preocupados com a atividade política) e as metodologias de ensino limitadas à aula-conferência com a descrição de instituições e normas jurídicas. Ao mesmo tempo, o controle da administração central sobre os cursos era bastante presente: desde a matriz curricular até a publicação de compêndios eram exigidas aprovações pelo governo central (RODRIGUES, 1988, p. 17-20).

Com o passar dos anos, algumas alterações foram sendo incorporadas ao ensino jurídico, como o acesso de outras classes sociais, alguma diversificação de metodologias de ensino e a flexibilização da matriz curricular, mas, independentemente das mudanças, as suas características estruturais continuam as mesmas desde a fundação dos cursos no Brasil:

- a) Formação jurídica comprometida para a manutenção de um modelo de Estado

O trabalho desenvolvido por Sérgio Adorno (2019) demonstra que esse interesse existe, desde a gênese do Estado brasileiro, durante o Segundo Império, e explicita o papel que a Faculdade de Direito de São Paulo ocupou no processo. A criação e a estrutura do curso jurídico, naquela oportunidade, eram comprometidas com a construção e a manutenção de um modelo de Estado e trama social bastante voltados ao patrimonialismo estatal e ao liberalismo. A constatação permite questionar se as Faculdades de Direito também não poderiam atuar na promoção de modelos de cidadania e contribuir na manutenção de um modelo de Estado mais comprometido com a cidadania e a democracia. Isto é, uma vez admitido que as Faculdades de Direito possuem influência sobre a configuração do Estado, como se tem visto, resta pensar de que maneira elas poderiam ser estruturadas para fazer surgir e consolidar relações democráticas e garantidoras de direitos humanos.

Rodrigues (2000, p. 15) aprofunda a questão de como a influência da academia sobre o sistema jurídico-político se processaria. Primeiro afirma que o ensino jurídico é fonte material do direito por forjar práticas jurídicas dos egressos. As situações que os juristas são submetidos, em seus processos formativos, acabam por moldar o raciocínio a ser seguido, nas suas práticas profissionais e, em última análise, impactam na forma com que grande parte dos conflitos serão regulados e/ou resolvidos. Posteriormente, defende que também é fonte política, na medida em que os valores por ele reproduzidos guardam aspectos autoritários e burocráticos, trabalhando como uma força conservadora e atrapalhando o surgimento e a consolidação de uma sociedade democrática.

O fenômeno da relação de práticas políticas e contextos educacionais não é um tema recente na literatura. Saviani (2018) explora diferentes facetas em que a dimensão política e a dimensão educativa se articulam:

Com as considerações anteriores espero ter esclarecido a não identidade e, em consequência, a distinção entre política e educação. Trata-se, pois, de práticas diferentes, cada uma com suas características próprias. Cumpre, portanto, não confundi-las (*sic*), o que redundaria em dissolver uma na outra (a dissolução da educação na política configuraria o politicismo pedagógico do mesmo modo que a dissolução da política na educação implicaria o viés do pedagogismo político).

Entretanto, se se trata de práticas distintas, isso não significaria que sejam inteiramente independentes, dotadas de autonomia absoluta. Ao contrário, elas são inseparáveis e mantêm íntima relação.

Como se configuram as relações entre educação e política?

Primeiramente é preciso considerar a existência de uma relação interna, isto é, toda prática educativa, como tal, possui uma dimensão política assim como toda prática política possui, em si mesma, uma dimensão educativa.

A dimensão política da educação consiste em que, dirigindo-se aos não antagônicos a educação os fortalece (ou enfraquece) por referência aos antagônicos e desse modo potencializa (ou despontencializa) a sua prática política. E a dimensão educativa da

política consiste em que, tendo como alvo os antagônicos, a prática política se fortalece (ou enfraquece) na medida em que, pela sua capacidade de luta, ela convence os não antagônicos de sua validade (ou não validade) levando-os a se engajarem (ou não) na mesma luta.

A dimensão pedagógica da política envolve, pois, a articulação, a aliança entre os não antagônicos visando à derrota dos antagônicos. E a dimensão política da educação envolve, por sua vez, a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagônicos.

Em segundo lugar, cabe considerar que existe também uma relação externa entre educação e política, ou seja, o desenvolvimento da prática especificamente política pode abrir novas perspectivas para o desenvolvimento da prática especificamente educativa e vice-versa. Configura-se aí, uma dependência recíproca: a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se refletem na constituição-consolidação-expansão da infraestrutura dos serviços educacionais etc.; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos etc.

Por fim, é de fundamental importância levar em conta que as relações entre educação e política, cuja descrição esbocei conceitualmente, têm existência histórica; logo, só podem ser adequadamente compreendidas enquanto manifestações sociais determinadas. E aqui evidencia-se, por um outro ângulo, a inseparabilidade entre educação e política. Com efeito, trata-se de práticas distintas, mas que ao mesmo tempo não são outra coisa senão modalidades específicas de uma mesma prática: a prática social. Integram, assim, um mesmo conjunto, uma mesma totalidade (SAVIANI, 2018, p. 67 e 68).

O caso brasileiro de criação do ensino jurídico parece ser um exemplo pedagógico dessas relações entre política e educação, traçada por Saviani. Até nos dias de hoje, existe um padrão de funcionamento dos cursos que se mantém, desde o século XIX, e contribui para um perfil de egresso que sustenta práticas antidemocráticas. Uma das principais parece ser o uso monocórdio de um tipo de metodologia educacional: as aulas expositivas.

b) Predominância de uma única metodologia de ensino: a aula expositiva

A predominância de práticas passivas de ensino, especialmente a aula-conferência que existe desde a criação dos ensinos jurídicos, no país, a partir do qual o ensino se limita a descrever as normas positivadas, promove, por meio de uma educação burocratizante, um perfil de jurista que não domina o direito enquanto sistema complexo de normas e relações sociais, mas que consegue exclusivamente verificar a ocorrência das normas em vigência, no país. É uma metodologia que perpetua valores hegemônicos e trabalha para impedir a criticidade, no raciocínio dos estudantes (KIPPER, 2000, p. 65).

Pontua-se também o inverso. Isto é, que os métodos ativos de ensino que permitem a reflexão crítica e a prática democrática auxiliam na formação de mentes flexíveis e permeáveis, engajadas na construção de uma sociedade igualmente democrática que, por sua vez, também contribuirá para o ensino.

c) Predominância do paradigma formalista

O paradigma formalista, historicamente apresentado como única alternativa para o direito, promove um modelo liberal e legalista, visto com aparência de neutralidade, objetividade e apoliticidade. Pretende ser igual para todos, homogeneizando também aos indivíduos e criando uma distorção que perpetua a desigualdade, uma vez que a impede de ser visualizada. Defende os institutos da propriedade privada, como a autonomia da vontade que, por vezes, são colocados como mais importantes do que os direitos humanos. O enfoque é nos direitos individuais. Pouco há de direitos coletivos. Os estudantes têm noções muito vagas dos institutos, inclusive da noção do que é “direito”, respondendo de forma simplificada e única, sem visualizar em relação a outros campos do conhecimento, identificando o direito como sendo um conjunto de normas (KIPPER, 2000, p. 67 e 68) (LYRA FILHO, 1993). É visto também desvinculado da realidade social, os próprios exemplos utilizados não se encaixam na realidade vivida. A metodologia tradicional com suas concepções empobrecedoras (VENTURA, 2007), largamente reproduzida nas faculdades de direito do país, promove a cisão entre a teoria e a prática (KIPPER, 2000, p. 67), limitando-se a comentar a legislação, em vigência (RODRIGUES, 2000, p. 27). É marca desse ensino e contribui para a reprodução de valores dominantes, a postura acrítica dos estudantes (KIPPER, 2000, p. 65-68), os quais não conseguem lidar com a realidade sempre em transformação (RODRIGUES, 2000, p. 26 e 27), ou talvez não identifiquem a faculdade como um local para que procedam dessa forma, limitando-se a atender as exigências mínimas para aprovação.

As críticas ao ensino jurídico, não raramente, são acompanhadas de propostas de reformas que parecem seguir o mesmo raciocínio criticado por aqueles que as fizeram: são propostas que buscam uma mudança normativa com a esperança de causar um profundo impacto nas práticas e concepções da comunidade acadêmica. Um grande exemplo são as sugestões de alterações na matriz curricular, propondo retirar ou inserir disciplinas que contribuiriam para uma formação mais adequada do futuro jurista. Em que pese a organização curricular ser um recurso importante e com desdobramentos na formação dos estudantes, a discussão centrada no currículo parece permanecer em uma lógica normatizadora para a resolução dos problemas. Decreta-se um novo arranjo curricular e, com isso, os desafios do processo de ensino-aprendizagem seriam resolvidos ou amenizados.

O histórico da legislação também não foge dessa lógica ao manter, desde a fundação dos cursos de direito, a regulamentação controlada pelo nível Federal, em escalas mais ou menos centralizadoras. Em alguns momentos, foram criadas pela legislação aberturas para a inovação das Faculdades, mas dificilmente se encontra um esforço sistematizado para

promover a criação de formas diferenciadas do ensino jurídico, sendo a repetição do currículo mínimo obrigatório e das práticas educacionais já sedimentadas, como a aula expositiva, um caminho seguro para ser seguido. Essa conformação parece fazer minar o experimentalismo democrático e o pluralismo de concepções pedagógicas, que aparecem muito raramente, e encontra grandes dificuldades para se multiplicarem.

Em resumo, a história brasileira está predominantemente pautada por práticas autoritárias e antidemocráticas que afastam os indivíduos da resolução dos problemas de sua própria comunidade (FREIRE, 2021), dificultando o desenvolvimento de mentes flexíveis e permeáveis e da transitividade de consciência crítica, características de uma sociedade democrática. O ensino jurídico reproduz e reforça a mesma lógica e é, até os dias de hoje, permeado por paradigmas hegemônicos, aliados aos cânones positivistas que propagam concepções limitantes dos fenômenos jurídicos. Entre outros motivos, por também estar fantasiado como uma verdade única e inquestionável, e que se reproduz através das metodologias utilizadas, na sala de aula.

O ensino por competência se apresenta como uma possibilidade para permitir mudanças de paradigmas, no ensino jurídico, modificando a metodologia utilizada para privilegiar a capacidade dos estudantes em mobilizar recursos, na resolução de problemas, e se afastando das práticas limitantes que restringem a percepção do fenômeno jurídico. O ensino por competência igualmente poderia atender ao ensino democrático, já que possibilita um aprendizado experiencial, fundamental para o aprofundamento em práticas de participação e na criação de uma cultura democrática.

4 O PROCESSO DE REVISÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA FACULDADE DE DIREITO DE RIBEIRÃO PRETO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

4.1 A ORGANIZAÇÃO JURÍDICA ADMINISTRATIVA EDUCACIONAL DO BRASIL

A forma federativa do Estado Brasileiro, consubstanciada pela Constituição de 1988, representa uma minoria quando comparada aos outros países que, em sua maior parte, possuem formas centralizadas de Estado. Essa composição, com unidades autônomas, faz gerar uma discussão sobre a divisão de competências nos diferentes campos temáticos das políticas públicas. Analisando a Constituição, percebe-se a estruturação das competências legislativas e administrativas, e de que forma os entes respondem pela temática educacional, ou seja, com atuações prioritárias, não exclusivas, por níveis de ensino. Vejamos (BRASIL, 1988):

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e **exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva**, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 2º **Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.** (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 3º **Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.** (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

§ 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios exercerão ação redistributiva em relação a suas escolas. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

§ 7º O padrão mínimo de qualidade de que trata o § 1º deste artigo considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuados em regime de colaboração na forma disposta em lei complementar, conforme o parágrafo único do art. 23 desta Constituição. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020) (grifos nossos).

Os Municípios atuam prioritariamente, na educação infantil e na primeira etapa do ensino fundamental, os Estados e Distrito Federal atuam prioritariamente, na segunda etapa do ensino fundamental e no ensino médio, e a União atua de forma redistributiva e supletiva,

na educação básica e no nível superior. É a principal responsável, embora não haja oferta obrigatória. Confirmando a disposição constitucional de atuação prioritária dos entes, e não exclusiva, são encontrados Municípios e Estados que possuem instituições de ensino superior em suas estruturas, como é o caso da Faculdade de Direito de Franca (FDF), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e da Universidade de São Paulo (USP).

Ainda sobre a distribuição de competências, a Constituição Federal, em seu artigo 22 inciso XXIV, traz como competência privativa da União legislar sobre as “diretrizes e bases da educação nacional”, que fundamentam a aprovação da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Em seu artigo 1º §1º, está o âmbito de aplicação da legislação que “disciplina a educação escolar”. Nessa lei, também está prevista a distribuição de competências normativas, em especial, nos artigos 9º a 12, dos quais passamos a destacar as competências relativas ao nível superior:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

(...)

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (Vide Lei nº 10.870, de 2004)

(...)

§ 3º As atribuições constantes do **inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal**, desde que mantenham instituições de educação superior.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

(...)

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

(...)

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

(...)

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (grifos nossos).

No o nível superior de ensino, fixa-se a para a União a competência legislativa para formular diretrizes gerais e é distribuída entre União, Estados e Distrito Federal a competência para monitoramento das Instituições de Ensino Superior.

O arranjo constitucional, em especial do artigo 207, garante a autonomia universitária, conceito dinâmico no tempo e no espaço, representa uma vontade intencional do legislador em se limitar para que o ente que goza de autonomia possa reger seu funcionamento, dentro das delimitações que lhe foram desenhadas. Portanto, não tornando o ente soberano ou

independente (RANIERI, 2018). No caso das universidades, existem regras, como são as regras de direito financeiro, que devem ser observadas. O mesmo ocorre em matéria educacional, quando a União, por meio da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, integrante do Ministério da Educação, exerce sua competência legislativa para diretrizes gerais no ensino superior e edita as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Elas trazem exigências de forma e conteúdo que os cursos de graduação no país devem conter, cabendo às Instituições de Ensino Superior construir suas propostas pedagógicas, em observação aos referenciais. Em resumo, as diretrizes mínimas que regulamentam todo o ensino jurídico brasileiro estão na Constituição Federal (CF) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); e nas Diretrizes Comum Curriculares (DCN), voltadas especificamente, aos cursos de direito. Juntas, essas legislações fornecem o lastro normativo que orienta a educação nacional em direito, inclusive na preparação dos estudantes em participação e na condução de espaços democráticos como sua prática profissional, já que representam a totalidade de normativas regulamentadoras da formação profissional de bacharéis em direito.

4.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS NOS CURSOS JURÍDICOS DO BRASIL

Especificamente para o curso de direito, a DCN em vigência está contida na resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, com as alterações inseridas pela resolução CNE/CES nº 2, de 19 de abril de 2021, e aplicação obrigatória, conforme explicitado no artigo 14 desse diploma. Dias *et al* (2019) dividem o planejamento do ensino-aprendizagem em cinco níveis pelos critérios de especificidade e concretude: planejamento estatal, planejamento do curso, planejamento do componente curricular, planejamento de ensino ou desenho de curso e planejamento de aula. As DCNs são classificadas como uma ferramenta do planejamento estatal para a organização dos cursos em nível superior e, no caso do direito, os autores traçam um histórico marcado pela experiência do currículo mínimo e uma mudança legislativa, aumentando a regulamentação e priorizando mais critérios qualitativos que quantitativos. A última configuração das DCN é vista como uma busca de autonomia das IESs, ao mesmo tempo que deseja estabelecer padrões mínimos de qualidade, por meio de diretrizes gerais (DIAS *et al*, 2019).

As DCNs do ensino jurídico, dentre outras disposições, explicitam, dentro de uma faculdade de direito, quais seriam as articulações necessárias entre teoria e prática (artigo 2º

§1º VI e artigo 5º III e §1º), dando ênfase para metodologias ativas; entre o ensino, a pesquisa e a extensão universitária (artigo 2º §1º IX) e a inter e transdisciplinaridade dos conteúdos (artigo 2º §1º V e artigo 5º), entendidos como processos complexos e que abarcam inúmeras possibilidades de respostas. Além disso, explora a prática jurídica, no âmbito da formação acadêmica, trazendo importância para esse tópico, no ensino jurídico. Pode ser desenvolvida por meio de estágios, assistências jurídicas, situações-problema, simulações, etc., necessariamente intermediada pelo Núcleo de Prática Jurídica da Instituição de Ensino Superior. Em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP), traz a estrutura (artigo 2º) e o conteúdo (artigo 2º § 1º) que deverá conter, ressaltando o caráter central desse documento, na organização dos cursos de graduação, dentro das Instituições de Ensino Superior. Estipula os objetivos de aprendizagem, em duas formulações diferentes, a primeira, no artigo 3º, através de competências mais amplas e relacionadas com o perfil do bacharel a ser formado, a segunda, no artigo 4º, através de aprendizados específicos à atuação do bacharel, como “competências cognitivas, instrumentais e interpessoais” (BRASIL, 2018, artigo 4º).

Vejam os:

Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

Parágrafo único. Os planos de ensino do curso devem demonstrar como contribuirão para a adequada formação do graduando em face do perfil almejado pelo curso.

Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a:

(...)

VI - desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos;

(...)

X - aceitar a diversidade e o pluralismo cultural;

(...) (grifos nossos).

Na previsão normativa, busca-se que esse profissional consiga refletir criticamente e de forma autônoma quanto ao desenvolvimento da cidadania. Especificamente nas habilidades trazidas, prevê a cultura do diálogo (inciso VI) e a aceitação da diversidade e pluralismo cultural (inciso X). Isto é, traz objetivos e elementos que identificam a formação em direito com uma visão de democracia e garantidora de direitos. Apesar disto, como será aprofundado oportunamente, a literatura sobre o ensino jurídico identifica uma formação que faz ao

contrário e limita a visão do estudante, tornando-o acrítico e multiplicando posturas autoritárias, através de suas práticas cotidianas.

4.3 PROCESSO DE REVISÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA FACULDADE DE DIREITO DE RIBEIRÃO PRETO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Dentro desse quadro normativo, a Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FDRP-USP) foi criada pela Resolução nº 5.394, de 28 de março de 2007 (publicada no Diário Oficial do Estado em 30 de março de 2007), com turmas de cem vagas em período integral e preenchimento feito pelo vestibular da FUVEST, posteriormente admitido o ingresso também pelo ENEM. Trata-se do segundo curso de graduação em direito da USP e o primeiro dessa universidade, no interior do estado. Atualmente possui um corpo docente com 37 integrantes efetivos: 07 do Departamento de Filosofia do Direito e Disciplinas Básicas (DFB), 18 do Departamento de Direito Público (DDP) e 12 do Departamento de Direito Privado e Processo Civil (DPP). O Programa de Mestrado da Faculdade se iniciou, no segundo semestre de 2014, e já diplomou 173 estudantes até agosto de 2021, contando com a participação de 16 docentes orientadores.

A Faculdade é composta por órgãos administrativos, dentre os quais alguns com composição colegiada e de caráter deliberativo, como é o caso da Congregação, órgão máximo de deliberação da unidade. As composições são majoritariamente de docentes da Universidade (80%), mas também contam com estudantes da graduação, pós graduação e, em algumas delas, com corpo de funcionários técnico-administrativos. Os órgãos colegiados são ambientes de debate e de rotina administrativa que demandam em seu funcionamento cotidiano atividades que serão, no futuro, parte do campo de trabalho dos juristas que ainda estão em formação, tais como pautas, atas, convocações, procedimentos deliberativos, pareceres, construção e aplicação de normativas, etc.

4.3.1 Um Projeto Político Pedagógico

Dentre as principais normativas aplicadas no âmbito da graduação, existe o PPP. É o principal instrumento de articulação institucional das práticas pedagógicas, representando o segundo nível de planejamento da relação de ensino-aprendizagem (DIAS *et al*, 2019, p. 02), sucedido apenas pelo planejamento estatal, que o baliza. É um instrumento coletivo, que

consolida de práticas existentes e planeja ações para o futuro a serem implementadas por toda a comunidade acadêmica. Deve articular as ações dos colegiados, no âmbito da graduação, já que tem uma função planejadora em organizar as intenções dos atores que contribuem para o ambiente de aprendizagem. Sua estrutura faz com que os objetivos educacionais da unidade sejam formulados, permitindo com que os órgãos orientem as ações para operacionalizar o pactuado. Além dessa função organizadora, representa um exercício de autonomia das unidades de ensino, uma vez que singulariza a proposta pedagógica daquela comunidade e normatiza suas práticas pedagógicas, contribuindo para a criação de uma cultura institucional.

Em razão do exercício da docência não estar circunscrito em uma prática individual entre o professor e um estudante, mas em um contexto institucional ocorrendo em espaços coletivos, com uma equipe de docentes e para um conjunto de discentes (AZANHA, [s.d.]), a articulação e as escolhas pedagógicas não podem ocorrer individualmente ou fragmentadas, mas precisam ser desenvolvidas com a coletividade que com ela interage e em uma perspectiva continuada. O planejamento das atividades acadêmicas, sobretudo em um nível institucional e coletivo, auxilia a percepção de que a atividade pedagógica não se limita a uma reprodução de uma disciplina fechada, em uma sala de aula. O processo é complexo e demanda a atuação articulada de vários atores, com instrumentos diversificados, em uma perspectiva de colaboração.

As utilidades de um PPP ultrapassam a necessidade imediata de construção de uma proposta educativa, mas possibilita um processo contínuo de reflexão das práticas desenvolvidas, que ocorre por meio do seu monitoramento e revisão periódica. Para aprimorar o trabalho desenvolvido, conseqüentemente, aproximando progressivamente dos objetivos de aprendizagem, é preciso revisitar os PPPs anteriores, a partir do conhecimento produzido pelas experiências da instituição que cria e executa a proposta pedagógica. É a aplicação do ciclo de políticas públicas (RUA, 2016, p. 12-15), em uma política educacional, especificamente na graduação, tendo como objeto o PPP. Em relação ao curso de direito, deve-se ter em mente as balizas trazidas pela legislação, em especial, os artigos 3º e 4º das DCNs, e a perspectiva histórica das práticas da instituição, para então reformular e executar novos projetos e avaliar o quanto se distanciou ou se aproximou dos objetivos desejados, sempre em busca de evidenciar o que contribui ou prejudica no alcance dos objetivos educacionais.

4.3.2 O Projeto Político Pedagógico

A primeira versão do PPP desta IES foi utilizada de 2008 até 2016, quando então foi sucedida pela segunda versão, aplicada para as turmas, com ingresso a partir de 2017, e disponibilizada, no site da Instituição (FACULDADE DE DIREITO DE RIBEIRÃO PRETO, 2016). A revisão do PPP ocorreu, durante os anos de 2012 a 2016, em um processo de participação que envolveu, em maior ou menor grau, todos os segmentos da comunidade acadêmica (discentes, docentes, servidores e comunidade externa). A revisão é iniciada tendo em vista a exigência legal para que seja realizada, após a conclusão de cada ciclo, no caso do direito, no período de cinco anos. O processo foi desafiador para a comunidade que conseguiu concluí-lo, após um longo período com intensas discussões, e produzindo um novo documento, que está atualmente em vigência e também já iniciou seu processo de revisão, o segundo a ser experienciado pela FDRP-USP. As ações da primeira revisão foram sendo tomadas ao longo do período, sem que houvesse um planejamento claro de como se conduziria o processo. Apesar disso, existe um caminho percorrido, bem como eventos marcantes que podem ser destacados e serão listados a seguir.

O funcionamento de comissões teve presença constante, no processo de revisão. Na USP, em geral, as comissões costumam ter a configuração de 80% de professores e 20% de estudantes para decidir sobre questões da organização da unidade de ensino, como a Comissão de Graduação ou a Comissão de Estágio. Fazem parte da organização administrativa da Faculdade e algumas têm funcionamento permanente, mas outras são criadas temporariamente. No processo de revisão do PPP, aquelas que tinham como objetivo principal a discussão do novo projeto funcionaram, em sua maior parte, com reuniões abertas, fala livre para os presentes e deliberações a partir de consensos. Além disso, a conclusão do processo de revisão teve como produto a criação de uma nova comissão permanente, a Comissão Coordenadora de Curso (CoC), com a composição de 70% de docentes, conforme a LDB, e tendo, dentre outras atribuições, a de monitoramento constante das práticas pedagógicas (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2009).

As audiências públicas foram utilizadas, em alguns momentos do processo, e permitiram o contato da faculdade com especialistas e comunidades externas da realidade vivida pela academia jurídica, além de representar um momento bastante significativo de participação estudantil, em que muitas de suas demandas foram ouvidas e registradas (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2013a) (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2013b) (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2013c).

Em um estágio mais avançado do desenvolvimento dos trabalhos, no ano de 2015, foi estruturado um congresso desenvolvido, na primeira semana do ano letivo, com a mobilização

de todos os segmentos da comunidade acadêmica para uma discussão orientada por temas e deliberações públicas. As deliberações da plenária seriam incorporadas, no documento do PPP a ser enviado para aprovação. Representou o ponto mais amplo de participação de todo o processo, com procedimentos típicos da democracia participativa, como a votação direta e uma mobilização institucional considerável (FACULDADE DE DIREITO DE RIBEIRÃO PRETO, [s.d.]) (FACULDADE DE DIREITO DE RIBEIRÃO PRETO, 2015a).

A consulta pública do documento, após a sistematização das deliberações do congresso, também permitiu que a comunidade apresentasse impressões da proposta completa e forneceu subsídios para o trabalho de conclusão do documento, pela comissão temporária, responsável pela apresentação da proposta à Congregação (FACULDADE DE DIREITO DE RIBEIRÃO PRETO, 2015b).

Relatos feitos, à época, tentaram registrar a importância da participação estudantil, nesse processo de revisão (BORGES, 2016) (FAZOLI, 2016) (LEMES, 2016), que exerceu um esforço ativo e constante, durante o processo: produziu análises que subsidiaram a reforma; integraram discussões e apresentaram propostas; redigiram o documento, a partir da sistematização de deliberações; e permaneceram mobilizados, durante a aprovação do documento nas comissões, departamentos e, principalmente, na Congregação. Importante destacar que a articulação dos estudantes também contou com o envolvimento ativo de alguns servidores técnicos-administrativos. Mas também existem produções que comentam a significação do processo aos docentes e ao ambiente institucional da Faculdade (COELHO; DIAS, 2018).

É nesse ponto que este trabalho ganha uma motivação pessoal ao pesquisador: participou ativamente da revisão do PPP e integrou, desde o início, um grupo de estudantes engajados com o processo. Acredita que foi uma parte fundamental de sua formação, enquanto jurista e cidadão, e produziu diversos textos relatando o desenvolvimento da revisão do PPP. Por esses motivos, alguns cuidados foram tomados nesta pesquisa para que se garanta a objetividade dos resultados, sobretudo na coleta e análise dos dados, como será apresentado oportunamente.

O processo de revisão do PPP, contudo, também foi alvo de críticas que tentaram apontar a insuficiência democrática do processo por haver um autoritarismo promovido por um grupo de discentes (AMATO, 2019), embora não explique como teria ocorrido. Ou então, sobre a rapidez com que teria ocorrido o processo e que teria prejudicado a qualidade do produto final (BERTRAN, 2016). A tarefa de aperfeiçoar o processo democrático, do primeiro processo de revisão do PPP, que poderia ser inserido na etapa de “ajuste” do ciclo de

políticas públicas (RUA, 2016, p. 12-15) e, como já afirmado, não faz parte do objeto desta pesquisa.

A percepção dos estudantes sobre o processo ao qual foram submetidos será importante por revelar o “sentido” que atribuíram àquela “experiência”, que pode ser muito distinto do “significado”, que é público e compartilhado (SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 358 e 359). Um processo pode apresentar inúmeras formas de participação e se preocupar com a dimensão da identidade (SANTOS; AVRITZER, 2002, p. 43-46) de forma a buscar envolver grande diversidade de indivíduos e, por isso, ganhar um “significado” (caráter público e compartilhado) democrático. Porém, um indivíduo em específico pode ter vivenciado a experiência de maneira a construir um “sentido” (construído por aspectos psicológicos privados) que lhe aponte um processo autoritário. Para um processo pedagógico, ambas as percepções são importantes e deverão ser consideradas, na proposta pedagógica a ser desenvolvida com os estudantes.

Para além da construção de “sentido” pelos estudantes, ao longo do percurso do processo de revisão, foi demandado dos participantes conhecimentos jurídicos e de participação: aplicação de normas, construção de conteúdo normativo, planejamento de espaços deliberativos e consultivos, racionalização de atos administrativos, entre outras atividades, que eram apresentadas de forma não compartimentalizada, mas como uma necessidade que possibilitaria a revisão do PPP da Instituição e culminaram, ao final de quatro anos, em um produto da participação da comunidade acadêmica daquela faculdade de direito. São atividades práticas que serão futuramente demandadas do estudante, em sua atuação profissional enquanto jurista, e que se reproduziam em uma escala diferente, no interior da IES responsável pela sua formação.

Ao longo do percurso da sua primeira revisão, os atores criaram diferentes momentos para tentar fazer avançar as discussões e viabilizar a tomada de decisões. Muitas delas eram propostas nunca antes tentadas na FDRP-USP e que precisaram ser desenvolvidas em pouco tempo. Evidentemente que caberiam sugestões de aperfeiçoamento dessas estratégias, assim como elogios. Contudo, seria material para outro trabalho. A proposta não é uma revisão das práticas adotadas ao longo processo do PPP ou de seu produto final. O objetivo da pesquisa é olhar para a experiência vivenciada, na revisão do PPP, na FDRP-USP, para buscar espaços pedagógicos e experiências de aprendizagem que possam contribuir com a discussão sobre o ensino em democracia para juristas, propondo soluções concretas e que já foram experienciadas por uma IES. Isto é, o primeiro processo de revisão do PPP criou espaços de participação que foram ocupados por diferentes segmentos da comunidade acadêmica,

especialmente pelos estudantes. A hipótese é que essas experiências (SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 361) em participação podem ser utilizadas como recursos pedagógicos da formação dos estudantes em direito para romper com vícios do ensino jurídico e promover uma educação mais significativa em democracia, ligada a desafios reais e que permita um maior aproveitamento das aprendizagens.

Para tanto, há três perguntas a serem respondidas. A primeira trata “se” o processo de revisão do PPP possui eventos significativos com relação à experiência democrática para os discentes, independentemente se a experiência possuiu um sentido (SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 358-359) de atração e engajamento ou de repulsão às práticas democráticas. A teoria de Santos e Avritzer (2002) foi utilizada como lente na interpretação do que é considerada uma prática de participação. Suas visões rompem com o entendimento do modelo hegemônico liberal em restringir o fenômeno democrático à eleição de governos representativos e consideram a democracia como um valor em si mesmo, para além dos procedimentos de decisão, representando um fazer social, que pode conviver com uma diversidade de formas democráticas. Os relatos e documentos produzidos à época proporcionaram material para essa primeira análise. A hipótese é que o processo, cambaleante, complexo e contraditório, produziu momentos diversos e com atuações espontâneas dos atores, em contextos de participação, tornando a experiência válida para a análise proposta. Assim, buscam-se registros de experiências participativas, ao longo do processo, independentemente da duração, modalidade e aceção positiva ou negativa percebida pelos participantes.

A segunda questão se refere a "quais" elementos dessa experiência poderiam ser utilizados em uma proposta pedagógica. Essa busca será realizada, a partir das teorias de Vigotski (2017) e Freire (2021), que observam o desenvolvimento dos educandos, por meio da realidade que estão inseridos. Os documentos e relatos da época oferecem elementos que são complementados com as respostas obtidas, em formulários aplicados aos egressos. Com o uso da metodologia de análise de conteúdo, foram perquiridas as condições de produção da comunicação para evidenciar a experiência (SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 361) dos estudantes quando da participação do processo de revisão do PPP. Desde a tradicional participação para a eleição de representantes, mas também a participação direta, reflexões, poréns e indiferenças que os estudantes apresentem sobre o processo foram categorizados para permitir articular, em uma proposta pedagógica que promova o aprendizado em democracia.

Por fim, uma vez que sejam encontrados elementos aproveitáveis em uma vivência pedagógica, parte-se para a terceira questão sobre “como” esses elementos podem ser

articulados, na proposta pedagógica, seja no âmbito de planejamento individual do professor, seja no âmbito de planejamento institucional da Instituição de Ensino Superior, olhando para a realidade da FDRP-USP. A metodologia de ensino por competências, que busca orientar a atuação dos professores com enfoque nos estudantes para a capacidade de mobilizar recursos na resolução de problemas, oferece aporte teórico para os desafios dessa etapa. Por isso, foi observado, junto aos docentes, as suas práticas pedagógicas e concepções de ensino, através de formulários *online* e da interpretação dos dados com análise de conteúdo.

5 O QUE OS ESTUDANTES DIZEM TER APRENDIDO NO PROCESSO DE REVISÃO DO PPP?

O próximo passo será explorar como foi a experiência da revisão do PPP para os estudantes que participaram do processo, ou seja, aprofundar o entendimento do fenômeno para além dos documentos oficiais e relatos da época e atingir o sentido que a experiência tem para eles.

5.1 LIMITANDO O ESTUDO

A limitação do estudo foi realizada considerando o local, o fenômeno e os atores a serem investigados. Em um primeiro momento, foi necessário se aprofundar no sentido que a experiência de revisão do PPP teve para os estudantes, com enfoque nos aprendizados em democracia que tiveram.

O recorte do local foi a Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, criada pela Resolução no 5.394, de 28 de março de 2007 (publicada no Diário Oficial do Estado em 30 de março de 2007), com turmas de cem vagas, em período integral, com preenchimento feito pelo vestibular da FUVEST, e posteriormente admitido o ingresso pelo ENEM.

Já o fenômeno e os atores, são as experiências (SOUZA; ANDRADA, 2013) vivenciadas pelos estudantes – atualmente, egressos das turmas II a IX – ao longo do processo participativo de revisão do PPP, ocorrido entre os anos de 2013 e 2015.

5.2 CUIDADOS METODOLÓGICOS

5.2.1 ÉTICA EM PESQUISA

Quanto aos cuidados de ética em pesquisa, foram observadas as legislações nacionais, em especial, as resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, que trazem procedimentos éticos a serem seguidos, quando de pesquisas que envolvam seres humanos. Dentre os principais aspectos, estão o respeito à dignidade e a autonomia dos participantes. A pesquisa proposta utiliza de uma metodologia com baixo impacto aos participantes, ainda assim, as informações que foram prestadas podem impactar na formação e na atividade profissional de estudantes e docentes de toda uma Instituição de Ensino Superior, com grande visibilidade no cenário nacional.

Portanto, foram adotados os seguintes procedimentos que buscaram eliminar ou mitigar os impactos negativos, garantindo o direito dos participantes: 1) Submissão e aprovação do projeto em Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), competente para que seja realizada a coleta de dados, tendo sido tramitada, sob o nº CAAE no 55087522.4.0000.5407, e aprovada, em 10 de março de 2022.; 2) Aceite do termo de consentimento livre e esclarecido pelos participantes, como condição necessária para a coleta de dados; 3) Anonimato no preenchimento das respostas; 4) Anonimização dos dados fornecidos, em caso da possibilidade de identificar os respondentes.

5.2.2 Critérios de validade

Em relação à validade que busca garantir a precisão dos resultados obtidos, uma das grandes preocupações dos pesquisadores, foram adotadas estratégias que auxiliassem na confiabilidade dos resultados alcançados, conforme indicado para estudos qualitativos (CRESWELL, 2010).

- Triangulação. Para a compreensão do fenômeno, espera-se contar com dados provindos do formulário aplicado junto aos estudantes, do formulário aplicado junto aos professores e dos relatos e documentos oficiais sobre a revisão do PPP realizados, à época.

- Descrição rica e densa. Todo o processo empírico que é iniciado com a elaboração de ferramentas de coletas de dados e finalizado com inferências foi largamente relatado, permitindo observar passos e decisões feitas.

- Esclarecimento do viés que o pesquisador traz para o estudo. O pesquisador se preocupa em se posicionar enquanto participante ativo do processo de revisão do PPP e explorar as limitações que essa condição poderia trazer para a metodologia, de forma a superá-la ou mitigá-la.

- Apresentação de informações negativas ou discrepantes, as quais se opõem aos temas. A totalidade dos dados colhidos deverá ser apresentada, mesmo que contrarie as teorias ou percepções trazidas pelo pesquisador, ao longo do trabalho.

- Tempo prolongado no campo. Tanto a Faculdade estudada quanto o ensino jurídico já são de conhecimento do pesquisador, há longo tempo.

Além das propostas, foi promovida a categorização dos dados obtidos, a partir dos questionários, por outra pesquisadora, psicóloga, e com experiência na metodologia de análise de conteúdo como estratégia de diminuir os vieses do autor, que participou ativamente do processo de revisão do PPP.

5.2.2.1 *Papel do pesquisador*

Como uma das medidas de validade, é sugerido por Creswell (2010, p. 211-212) que se apresente o papel, as influências e os interesses do pesquisador, quando de uma pesquisa qualitativa. O pesquisador foi formado na graduação e desenvolve mestrado na Faculdade de Direito de Ribeirão Preto - USP. Participou ativamente de todo o processo de revisão e considera o envolvimento com diversos espaços de participação fundamental para a sua formação, dentro e fora da Universidade. Possui licenciatura em letras e experiência profissional com gestão de políticas públicas, já tendo atuado como membro de governo, como técnico e gerente da Educação em Tempo Integral da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins e também como parte da sociedade civil, como membro e presidente do Conselho Municipal de Juventude de Ribeirão Preto (BORGES, 2017).

O perfil auxilia o pesquisador na medida em que já possui experiência profissional, em todos os níveis de ensino (Educação Infantil, Fundamental, Médio e Superior), bem como em vários modelos de participação com diferentes temáticas e formatos (representação estudantil, representação de turma, representação da sociedade civil em conselhos e conferências, gestão em entidades filantrópicas, cargo de confiança no setor público, membro do Terceiro Setor atuando dentro do setor público, entre outros).

Por outro lado, o seu envolvimento passado com a revisão do PPP pode criar vieses, uma vez que pode se sentir corresponsável pelo produto final. Justamente por esse motivo, algumas escolhas foram tomadas, buscando a objetividade da pesquisa. A primeira delas é reforçar o enfoque da pesquisa no sentido que a experiência da revisão teve para cada participante como subsídio para a atuação pedagógica e não a avaliação do produto final ou do processo democrático. O esforço de pesquisa não pretende valorar o processo do PPP, mas aprofundar o entendimento do impacto desse processo de participação nas aprendizagens dos envolvidos. A segunda escolha foi a realização da coleta dos dados dos envolvidos, por meio de formulários anônimos para o pesquisador, inexistindo campos em que o respondente se identificasse, além da sua turma de ingresso, no caso dos estudantes, ou departamento que está alocado, no caso dos professores. Essa estratégia busca evitar com que respostas com impressões positivas ao processo de revisão sejam incentivadas ou artificialmente produzidas e respostas negativas sejam inibidas, haja vista, como foi dito, o papel do pesquisador, nesse processo. Por fim, a análise dos dados contou com a participação de uma psicóloga com

experiência na metodologia de análise de conteúdos e que criou as categorias na tabulação das respostas.

5.3 COLETA E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

5.3.1 Análise de conteúdo de respostas abertas

Os dados foram coletados, no mês de março e abril de 2022, imediatamente, após a aprovação do CEP, através de formulário *online* (*Google Forms*), em que constou o termo de consentimento livre e esclarecido. O formulário permaneceu aberto, pelo período de aproximadamente um mês, para o recebimento de respostas, contando com estratégias de sensibilização da comunidade, por meio de e-mails, redes sociais e divulgação pelos meios de comunicação institucional da Faculdade. A escolha dos formulários *online* tem motivações que os tornam mais adequados, a saber: 1. Dificuldade de acesso aos respondentes, seja em razão do isolamento social que a pandemia ocasionava, seja pela dispersão dos estudantes, após a formatura e; 2. Atenuação da possibilidade de inibição de respostas, por parte do pesquisador, que foi participante ativo do processo, caso a coleta se desse diretamente por ele.

Para a sua análise, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, surgida nos EUA, no início do Século XX, inicialmente com enfoque, nos textos jornalísticos e, durante a Primeira Guerra Mundial, expandindo-se também para as propagandas. Com o decorrer dos anos, apresentou um número crescente de trabalhos publicados e suas técnicas foram aprimoradas e diversificadas (BARDIN, 2021). Tendo em vista o seu objeto – os veículos de comunicação - e seu método, aproxima-se de várias disciplinas vizinhas, como a linguística e a análise documental. É, na realidade, um conjunto de instrumentos que devem ser utilizados, e até combinados, tendo em vista os objetivos pretendidos e o material de análise disponível para o analista. Dentre os objetivos dessa metodologia, dois polos configuram os extremos de uma escala de funções possíveis: a função heurística que explora as comunicações para que se revele o que houver e a função de administração de prova, em que se objetiva comprovar ou refutar hipóteses, a partir de análises sistemáticas (BARDIN, 2021, p. 29-59).

Por definição de análise de conteúdo, tem-se:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2021, p. 44).

O analista que trabalha com as comunicações deseja encontrar os sentidos que se escondem no texto aparente, perceptível apenas com a leitura. Para isso, organiza o material com a descrição do conteúdo, de uma forma diferente da original. Ampara-se em critérios de validade e realiza inferências, a partir dos dados obtidos. O objetivo final é encontrar as “condições de produção da comunicação”, seja focando no emissor, receptor, mensagem ou *medium*, cujas nomenclaturas são baseadas na teoria clássica de comunicação, de acordo com a necessidade da pesquisa (BARDIN, 2021, p. 163-166).

A técnica proposta é baseada em uma teoria geral, mas sua configuração é burilada com o desenvolvimento do trabalho a depender do tipo de comunicação a ser analisada, objetivos da análise, etc. Como estrutura geral, a análise de conteúdo é dividida em três polos cronológicos (BARDIN, 2021, p. 119-196): 1. pré-análise; 2. exploração do material; 3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise é a fase em que são recebidas as intuições e elaborado o plano para sistematizar e operacionalizar as ideias, em um plano de análise. Devendo ser flexível, mas precisa de forma a encadear as atividades e possibilitar interpretações válidas. Dentre as respostas que precisam ser fornecidas, três são as principais: quais as comunicações a serem utilizadas, quais são as hipóteses e objetivos, e quais indicadores fundamentarão a interpretação final. A leitura flutuante, que deixa ser permeada e sugerida pelo material, será a primeira ação tomada e iniciará todo o processo de pré-análise. A última será a organização do material, permitindo com que o próximo polo tenha início (BARDIN, 2021, p. 121-127). A exploração do material é a aplicação sistemática das decisões, feitas na pré-análise. São as operações de codificação, decomposição ou enumeração de acordo com as regras estabelecidas previamente (BARDIN, 2021, p. 127-128). Daí a importância do plano de análise ser bastante preciso. Essa parte do trabalho foi desenvolvida pela psicóloga com experiência na área, que construiu e classificou as categorias, a partir das respostas dos estudantes. Em seu trabalho, considerou o conjunto de respostas dos estudantes como um todo, independente da pergunta realizada, para poder buscar palavras-chave e, considerando suas unidades de contexto, posicioná-las em categorias.

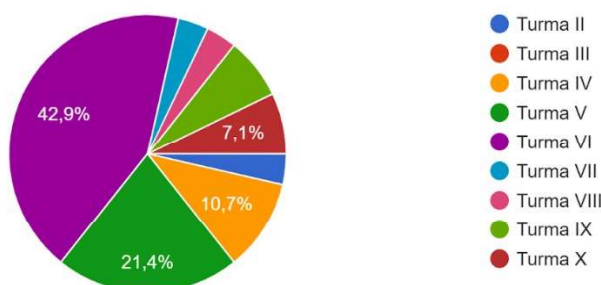
Por fim, tem-se o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Os resultados são processados para que passem a ter significado e sejam válidos. A inferência nada mais é do que a “interpretação controlada” (BARDIN, 2021, p. 163), dentro da metodologia da análise de conteúdo. Essa parte da análise de conteúdo foi realizada pelo autor, por meio do material fornecido pela pesquisadora que construiu as categorias, esperando-se, assim, reduzir os vieses possíveis e identificados da pesquisa.

No trabalho, utilizou-se o procedimento de análise de conteúdo do tipo classificatório (BARDIN, 2021, p. 61- 87), geralmente bastante adequado para a análise de respostas de questões abertas. A autora (2021) apresenta como uma possibilidade um processo quase mecânico de categorização do material, com um baixo nível de teorização, bastando descrever o conteúdo. A partir da organização desse conteúdo, é possível realizar análises para além da mensagem explicitada pelo respondente, identificando padrões, oposições, etc.

5.3.2 Respostas dos discentes

O questionário, voltado aos discentes, foi disponibilizado, em 24 de março de 2022, através da comunicação institucional, por e-mail e também por divulgação em grupos de WhatsApp e ficou aberto pelo período de 33 dias. Houve 28 respostas, representando a seguinte proporção por turmas:

Figura 4: Gráfico de distribuição de estudantes respondentes por turmas
Qual a turma de ingresso?
28 respostas



Fonte: elaboração própria

As respostas da Turma X foram eliminadas do quadro de análise, por mais que constassem no projeto de pesquisa inicial, tendo em vista que esses estudantes não participaram, em nenhuma fase do processo de revisão do PPP, já tendo ingressado na FDRP, em 2017, no primeiro ano da nova proposta. Assim, o número total será de 26 respondentes.

O questionário possuía sete perguntas, em três eixos: perfil do respondente, sobre a revisão do PPP e sobre a democracia. Iniciava-se o roteiro com perguntas sobre a atuação concreta do estudante em experiências participativas, depois situava essa experiência, no evento de revisão do PPP para, por fim, abordar o conceito abstrato (VIGOTSKI, 2007, p. 31-50), sob a forma da pergunta “o que é democracia para você?” (HENKEL, 2017, p. 789-791). No processo de categorização, desenvolvido por uma pesquisadora psicóloga com experiência

na metodologia de análise de conteúdo, foram encontradas duas categorias principais, a partir das respostas: democracia e participação social.

Tabela 1: Categorização das respostas dos discentes

Discentes		Nº ocorrências	Totais
Democracia	Definições	31	34
	Ensino	3	
Participação social	Participação e representação social	35	73
	PPP	22	
	Aprendizados do PPP	16	
		Total geral	107

Fonte: elaboração própria

A categoria “democracia” possui duas subcategorias: definições e ensino. Na subcategoria “definições”, as respostas variaram em profundidade e amplitude, ficando bastante marcada a presença da diversidade de aspectos e definições sobre democracia, abordadas pelos respondentes. Muitos elementos da teoria democrática são reproduzidos nas respostas: sua fundamentação filosófica, suas práticas, seus valores, seus funcionamentos, etc. As respostas, em geral, possuíam enfoques significativamente diferentes entre si, mas são coincidentes quanto à valorização da diversidade como um valor a ser defendido e promovido.

RESPONDENTE 36: Democracia é uma forma de governo que se manifesta majoritariamente através do voto, porém não está restrito a ele. Democracia é participação na tomada das decisões, na qual todas as vozes são ouvidas e consideradas. Democracia é a consagração da igualdade de direitos entre todos os grupos sociais, abarcando todas as minorias que historicamente foram excluídas dos processos decisórios e que tiveram restringidos os seus direitos fundamentais.

RESPONDENTE 20: Um sistema indissociável da liberdade e da igualdade. De gênero, raça, etnia, pensamento, etc., e respeito exatamente à liberdade e à igualdade (no caso, respeito aos desiguais).

RESPONDENTE 30: O mesmo que era para James Madison. Uma forma de debate pluralista, que dê voz aos diversos componentes da sociedade. Porém, não basta o debate, mas sim que este seja apresentado de forma qualitativa, buscando-se extrair as melhores razões de cada um dos representantes, de forma transparente e ética.

RESPONDENTE 28: É uma definição complexa para descrever em apenas algumas palavras em uma caixinha de uma pesquisa, já que é difícil de determinar e anotar apenas alguma das várias formas de democracia existente.

Já na subcategoria “ensino”, as três passagens existentes comentam o papel dos atores (estudante e professor), na experiência do PPP. A abertura na escuta e consideração das participações dos estudantes pelos professores é vista de forma positiva.

RESPONDENTE 40: Foi bem animador ver o processo acontecendo e as pessoas se dedicando por uma causa comum. Também foi importante ver a perspectiva dos alunos tendo peso, uma vez que esta categoria é frequentemente (*sic*) ignorada nos debates sobre educação. Foi uma boa experiência de educação participativa.

A categoria “participação social” possui três subcategorias: participação e representação social, PPP e aprendizados com o PPP. Na subcategoria “participação e representação social”, foram encontrados elementos que se referem a experiências de participação, mas também respostas que relataram especificamente a experiência de participação no processo de revisão, embora alguns tenham respondido não terem tido nenhuma experiência de participação:

RESPONDENTE 28: Dentro da USP há várias oportunidades de participação. entretanto fora dela é difícil de ver alguma representação.

RESPONDENTE 34: (...) Não sei como é a experiência de uma pessoa que faz um curso na Filô, por exemplo, em que os Centrinhos são (eram?) mais ativos (comparativamente ao CaFI), e que a representação é por departamento (e não por curso). Creio que isso faça diferença na percepção de "unidade" ou na formação de uma "identidade coletiva.

RESPONDENTE 40: Foi mais "fácil" participar de experiências assim dentro da USP: o CA era no mesmo prédio, os RDs eram acessíveis. Fora da USP, tento acompanhar o trabalho dos políticos em quem votei e participar de manifestações, mas acho difícil fazer mais do que isso.

RESPONDENTE 29: Participei apenas dentro da USP, indo a rodas de conversa. Não fui muito ativa.

RESPONDENTE 20: Poucas (C.A. e um projeto de extensão externo), mas muito enriquecedoras.

RESPONDENTE 19: (...) Eu não participei muito do processo de revisão e nem estava na faculdade mais quando ele foi mais intensivamente discutido e aprovado (...)

Quando a subcategoria “participação e representação social” é comparada com a do “PPP”, não foram notadas grandes diferenças quanto ao envolvimento dos respondentes: em ambas, há baixo grau de envolvimento direto com experiências de participação, nenhuma resposta apontando aversão às práticas e algumas relatando limitações (vê a experiência como limitada, aponta o curto prazo de envolvimento, etc.).

RESPONDENTE 27: Nunca havia passado por uma experiência similar. Estávamos insatisfeitos com a grade curricular e foi ótimo poder externar e dividir estas inquietações com os colegas.

RESPONDENTE 34: (...) Porque, dessa forma, se alguém disser que "não dá pra ...", pelo menos no que toca à dinâmica de revisão do PPP, eu posso dizer que dá, sim, porque eu fiz, eu fui, eu tava lá.

RESPONDENTE 35: O processo de revisão do PPP da FDRP significou uma possibilidade de entender um pouco mais sobre o sentido REAL de universidade pública

RESPONDENTE 20: Minha graduação foi anterior mas, com base no que vi no papel e o que me foi passado, vejo que foi algo excelente no plano das ideias, mas que faltou planejamento e estrutura para que a prática também o fosse, principalmente com relação ao laboratório (distorcido e sem sentido na forma como aplicado) e à organização na escolha de disciplinas.

Dois enfoques foram bastante recorrentes, nas respostas sobre o PPP: a visão positiva de como as opiniões dos estudantes foram recebidas, ao longo do processo - bem como a importância e ineditismo dessa postura para eles - e as consequências institucionais do processo, seja para criticar alguma mudança instituída pelo documento final, para lamentar algum aspecto do processo ou para elogiar o amadurecimento da faculdade:

RESPONDENTE 30: Do ponto de vista pessoal, significou uma oportunidade de conhecer melhor a temática do ensino jurídico. A abertura dos professores ao debate foi importante para demonstrar a responsabilidade do aluno com o conteúdo que lhe é ministrado, bem como -supostamente- fortalecer a matriz democrática do modelo de ensino universitário adotado pela FDRP. Digo supostamente, pois obtive a percepção de que debates entre representantes de hierarquias diferentes (professores x alunos) são, na maioria das vezes, uma forma de "legitimação pelo procedimento" (para usar a terminologia de Luhmann): o debate é um mero jogo de afirmações, com contestações obliteradas ou reduzidas, para ao final obter-se um resultado premeditado. Ao final, afirma-se que a questão foi debatida como forma de legitimação, mas na verdade não houve o questionamento sincero sobre o que se buscava modificar. Não houve sequer uma real descrição dos problemas, quase sempre se resumindo tudo a uma "carga horária massacrante" e "muito conteúdo". As propostas, como o laboratório, foram introduzidas sem qualquer planejamento e resultaram em reclamações das turmas seguintes. A organização do quinto ano foi definitivamente prejudicada, tornando-o difícil a conciliação com o início da vida profissional em escritórios ou processos seletivos públicos.

RESPONDENTE 34: Foi uma possibilidade muito rara e importante de unir as perspectivas "históricas" e de memória das/dos docentes (o relato das pessoas que estiveram desde o começo do curso me era bastante valoroso nesse sentido) e a perspectiva "fresca", da recepção no momento presente, das/dos estudantes. Nos espaços em que realmente havia conversa/discussão/troca (porque nem todas as sessões eram conduzidas ou ocupadas por pessoas interessadas, também tem isso), dava realmente pra perceber a diferença entre posturas que poderíamos chamar de "democráticas" -- de abertura, de aceitação da diferença, da não-hierarquização de experiências -- e aquelas "autoritárias" -- de simplesmente não mudar de ideia do começo ao fim. Quando o processo aconteceu, eu sentia que era uma experiência diferente e importante que estava acontecendo ali, mas acho que eu só consegui dimensionar isso quando tive de estudar metodologia de ensino (e aí realmente entrei em contato com a reflexão sobre educação e autonomia em si). não só pelas leituras, mas pelos relatos de colegas advindos de outras instituições mais "tradicionais" (ou mais "industriais", "bancárias"), que trouxeram relatos de uma experiência de graduação zero politizada (porque tudo é político; o ponto é se a gente tem consciência disso, e consegue fazer algo a respeito, ou não) porque zero participativa. Porque a revisão do PPP foi mais do que "avaliar a/o docente no final da disciplina" -- ou, melhor, foi mais do que só "avaliar o PPP anterior". foi também, substancialmente, uma avaliação do tipo de pessoas que queríamos formar ali. Pra nós, especificamente enquanto estudantes, foi uma reflexão do tipo de pessoa -- do tipo de "profissional", sim, mas mais do tipo de pessoa -- que queríamos ser e ver saindo dali.

RESPONDENTE 36: Possibilitar a compreensão de que conseguimos direcionar nossa formação para o que mais nos agrada ou faz sentido para nós.

RESPONDENTE 19: Não muito, mas o que ficou claro para mim é que o grande problema da estrutura anterior é que sobrecarregava os alunos de aulas, e que a distribuição delas estava muito concentrada nos 2 primeiros anos.

Na subcategoria “aprendizados do PPP”, foram múltiplas as descrições: houve aprendizados positivos (resultados vistos como acertados) e negativos (resultados vistos como um ‘não fazer mais’) do produto final; aprendizados sobre o impacto da ação individual e coletiva sobre a realidade social; aprendizados sobre recursos disponíveis para os atores, em um processo decisório; aprendizados sobre habilidades pessoais, como a escuta, entre outros:

RESPONDENTE 24: (...) a importância do coletivo na construção de um projeto, a necessidade de articulação política, importância do acesso à informação e também a valorização da experiência dos indivíduos e grupos como um parâmetro de análise

RESPONDENTE 26: Muitos! Diálogos mantidos entre opiniões muito diferentes a partir de pessoas que são muito inteligentes. Acho que para mim admirar os dois lados da discussão, mesmo que antagônicos, foi o processo mais construtivo na ocasião.

RESPONDENTE 35: A nível pessoal, tive um excelente aprendizado sobre pedagogia e os processos que definem aquilo que aprendemos. A nível profissional, criei a habilidade de presidir e secretariar reuniões com clareza e precisão

RESPONDENTE 19: Não muito, mas o que ficou claro para mim é que o grande problema da estrutura anterior é que sobrecarregava os alunos de aulas, e que a distribuição delas estava muito concentrada nos 2 primeiros anos.

RESPONDENTE 15: Elaboração de um instrumento jurídico, comunicação em grupo e representação

RESPONDENTE 34: Tenho dificuldade de especificar, porque toda a experiência em si foi um aprendizado; minha forma de estar no mundo e de encarar o mundo mudou (estar em ambientes participativos/representativos, como ser RD e estar no CA, muda nossa percepção do mundo: percebemos que conseguimos fazer as coisas, que elas estão ao nosso alcance, muitas vezes só basta conhecer a linguagem do jogo). Mais do que aprendizados específicos, o que é mais importante pra mim é o próprio fato de essa experiência ter acontecido e eu ter participado dela. Porque, dessa forma, se alguém disser que "não dá pra ...", pelo menos no que toca à dinâmica de revisão do PPP, eu posso dizer que dá, sim, porque eu fiz, eu fui, eu tava (*sic*) lá.

5.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O primeiro ponto da análise é que as respostas dos estudantes extrapolaram a visão liberal hegemônica, que identifica a democracia com a escolha de governos. Cada resposta trouxe elementos variados, revelando visões mais ou menos aprofundadas sobre o tema da democracia, como a atuação do princípio da maioria, o aspecto material da democracia que

permearia práticas sociais, o entrelaçamento dos ideais de igualdade e liberdade, o aspecto dialógico da democracia, e até mesmo a coexistência de modelos democráticos. Isto é, em relação à dimensão do saber, os estudantes, em geral, dispuseram de diversa e volumosa bagagem.

Quando a análise se volta para o relato das experiências de participação e representação, havia a hipótese de que, quando abordavam experiências em geral, falavam relatando as de terceiros ou na voz impessoal ou, quando fazia em primeira pessoa, era de modo reticente e as considerando limitadas, e que seria o contrário de quando observadas as respostas da subcategoria do PPP, em que dominaria o uso da primeira pessoa e as expressões de ênfase. Contudo, a hipótese formulada, a partir da leitura flutuante, não se confirmou. Primeiramente por algumas questões metodológicas que dificultam, se não inviabilizam, esse tipo de comparação: existem elementos duplicados, em ambas as subcategorias, e também existem ocorrências, na subcategoria “participação e representação social”, cuja unidade de contexto é o processo de revisão do PPP. Depois, quando se promove um recorte de análise que isola elementos sobre o grau de participação, percebe-se que não há grandes diferenças nas subcategorias: em ambas há ocorrências de envolvimento direto do respondente com experiências de participação, nenhuma resposta de aversão e algumas com limitações (pouca participação, abandonou a prática participativa, etc.).

Por outro lado, quando se observa as duas categorias em conjunto, considerando ser a totalidade de relatos sobre as experiências de participação dos respondentes, percebe-se que inexistem ocorrências de participações anteriores ao ingresso na FDRP-USP, existem ocorrências de participação ao longo da graduação (embora o grau de envolvimento seja variável) e poucas ocorrências de participação, fora do ambiente universitário, descritas com limitações (por pouco tempo, não se envolveu muito, etc.). Esse achado pode ser observado pelo conceito da inexperiência democrática brasileira (FREIRE, 2021) que, historicamente, afasta aos cidadãos e estudantes das decisões e reproduzem consciências pouco dialogáveis, dificultando a criação de uma cultura democrática - embora a teoria não explique os motivos que fariam da Universidade uma exceção, ao apresentar algumas experiências participativas.

Os dados refletem o que se é observado no Brasil em nível macro pelo relatório do Democracy Index (THE ECONOMIST INTELLIGENCE UNIT, 2022) que aponta como os eixos mais fragilizados da democracia brasileira a participação política, a cultura política e o funcionamento do governo. Efetivamente os dados coletados pelos formulários revelam como a participação dos estudantes é inexistente – ou pouco significativa a ponto de não ser mencionada - antes do ingresso na universidade e após ela passa a existir, mas de forma

tímida, sem criar uma cultura de participação. Além disso, os critérios utilizados para avaliar o funcionamento do governo (THE ECONOMIST INTELLIGENCE UNIT, 2022, p. 71-73) são afetos, em grande parte, à forma que o Estado se organiza e, portanto, sob a influência dos bacharéis em direito que são formados para operar esse aparato, desde a gênese comprometidos com um modelo de Estado Liberal e patrimonialista (ADORNO, 2019).

Ainda sobre a subcategoria PPP, houve dois enfoques que precisam ser apontados. O primeiro foi relativo à ampla possibilidade de fala dos estudantes, nos espaços de discussão do PPP, e a postura de escuta adotada pelo corpo docente, ao tomar em consideração esses posicionamentos. A importância desse aspecto é dupla. A dimensão das garantias e liberdades individuais é condição para que haja o exercício dos direitos políticos (CARVALHO, 2018, p. 16) e a técnica dialético-contraditória que fundamentaria o contrato social da democracia (KELSEN, 1993, p. 68-78), em outras palavras, é necessário que haja espaço e formas para que os indivíduos se manifestem e confiança pelas diferentes partes ao que foi decidido pelo colegiado para que haja o cumprimento das regras sociais. Ao se observar o fenômeno da revisão do PPP, para além dos processos formais de votação, ultrapassou-se uma concepção liberal de democracia para atingir formas mais ampliadas de participação. O que foi valorizado pelos estudantes, nas respostas ao formulário, não foi a existência de cadeiras de representação, mas a possibilidade de voz e, em alguns casos, a recepção pelos docentes do que, por eles, era verbalizado. Da mesma forma, observar o fenômeno jurídico, para além de um aspecto regulamentar e formal, é romper com uma lógica legalista do ensino jurídico. Tanto o percurso que os estudantes passaram em uma experiência de participação quanto as reflexões que puderam ser geradas são elementos que podem – e deveriam – ser incorporados ao processo formativo dos bacharéis.

O segundo enfoque que merece destaque é relativo à percepção do impacto que suas mobilizações geraram na Instituição que faziam parte. Sob outras lentes, o processo de participação pode ser visto como uma experiência complexa em que os participantes precisam utilizar largamente de signos e conceitos abstratos – por exemplo, Estado, representação, sociedade, democracia, etc. – em uma interação social para alcançar resultados práticos, como o atendimento de alguma demanda de seu grupo social. Para Vigotski (2007), o produto dessa operação é o surgimento de novas formas de comportamento, por meio da internalização, sob a forma de novas FPSs ou na reconfiguração de FPSs já existentes. O planejamento dessa SSD pode, portanto, promover formas específicas de comportamento que podem contribuir para a criação da cultura democrática necessária para o fortalecimento da democracia no país. Criar espaços de formação em que os estudantes possam decidir e exercitar atividades de

participação – como a oratória, escuta, sintetização de ideias, planejamento de atuação, análise de contextos, etc – faz com que possam aprender com seus pares, outros estudantes, e com os docentes e este processo é internalizado, impactando em suas estruturas internas e, conseqüentemente, na forma com que se relacionam com o mundo externo.

Quando os estudantes passaram a relatar os aprendizados obtidos do processo de revisão do PPP, houve uma diversidade de relatos. Para melhor compreender o que foi apresentado, os elementos - que por vezes representam fragmentos de situações complexas - foram organizados considerando as categorias de competência para o ensino da democracia (OLIVEIRA *et al*, 2016). Além disso, foi necessário criar duas categorias que aglutinassem as ocorrências específicas do campo profissional do direito e também sobre o processo de ensino-aprendizagem, produzindo a seguinte matriz:

Tabela 2: Categorização aprendizagens relatadas pelos discentes ao longo do processo de revisão do PPP

Competência	Ocorrências a partir dos relatos
Conhecimento do Estado Democrático	Que toda decisão é política
Atuação Política	A importância do coletivo na construção de um projeto, a necessidade de articulação política
	Diálogos mantidos entre opiniões muito diferentes a partir de pessoas que são muito inteligentes
	Minha forma de estar no mundo e de encarar o mundo mudou (estar em ambientes participativos/representativos, como ser RD e estar no CA, muda nossa percepção do mundo: percebemos que conseguimos fazer as coisas, que elas estão ao nosso alcance, muitas vezes só basta conhecer a linguagem do jogo)
	Vale a pena mover-se para conseguir o que se quer
	O maior aprendizado foi o de que os alunos sempre tem muito a contribuir para o aperfeiçoamento das universidades (e escolas) e sempre devem ser ouvidos
	Outro aprendizado diz respeito à importância da articulação política: acredito que a revisão do PPP se deu de maneira tão democrática graças ao empenho dos alunos.
Análise do Contexto Sócio-Político	Identificar melhoras com o novo PPP e alguns problemas na sua implementação pela conversa com outras turmas
	Percepção de que existem diversas visões de como o curso deve ser estruturado e que a maioria delas é válida
	Houve uma dificuldade em aplicar a participação permanente - ou seja, em adaptar o projeto a novas demandas
	Encontrar essa causa comum e conseguir viabilizar a voz de todos os interessados parece ter sido crucial.

Valores Democráticos e Republicanos	Importância do acesso à informação e também a valorização da experiência dos indivíduos e grupos como um parâmetro de análise
	Acho que para mim admirar os dois lados da discussão, mesmo que antagônicos, foi o processo mais construtivo na ocasião.
	Construção coletiva e possibilidade de saber que quem está no patamar mais baixo da hierarquia também poderia ser ouvido
Habilidades Pessoais	Comunicação em grupo e representação
	Se você persiste, pode mudar um pouco as coisas (...)
Profissionais Jurídicas	A nível profissional, criei a habilidade de presidir e secretariar reuniões com clareza e precisão
	Elaboração de um instrumento jurídico
Processo de ensino-aprendizagem	Ficou claro para mim é que o grande problema da estrutura anterior é que sobrecarregava os alunos de aulas, e que a distribuição delas estava muito concentrada nos 2 primeiros anos.
	A nível pessoal, tive um excelente aprendizado sobre pedagogia e os processos que definem aquilo que aprendemos

Fonte: elaboração própria

O processo de revisão do PPP não teve qualquer pretensão pedagógica e o objetivo dos participantes era alcançar a melhoria do documento de planejamento pedagógico que organiza a graduação na IES. Para tanto, criaram espaços de acordo as necessidades de revisão do documento e observaram as normativas nacionais sobre a temática. Apesar disso, os estudantes puderam relatar de forma independente os aprendizados que emergiram das experiências que estavam envolvidos. O percurso traçado pelos estudantes foi completamente aleatório, sem qualquer organização prévia, mas poderia ser diferente. Com planejamento, pode-se criar objetivos educacionais – formulados como competências educacionais – e, a partir deles, organizar os espaços de participação e as ações dos indivíduos e órgãos da IES, permitindo que o processo participativo ocorra e, ao mesmo tempo, fazendo desse fenômeno um recurso pedagógico rico na formação de cidadãos comprometidos para viver em uma sociedade democrática.

Na categorização das respostas dos estudantes fica evidenciado como há espaço para ampliar e aprofundar em cada uma das competências identificadas na literatura. Por exemplo, quanto ao conhecimento do Estado Democrático, existem muitos aspectos que ou não são identificados pelos estudantes como um aprendizado ou efetivamente não foram parte do aprendizado ao longo do processo de revisão, mas poderiam ter sido, tal como o conhecimento dos direitos e deveres, dos processos democráticos, como fazer leis, como

ocorre a distribuição, organização e funcionamento de poder em uma sociedade democrática, etc (OLIVEIRA et al, 2016, p. 13). O processo pedagógico não poderia ser visto como uma ocorrência do acaso, mas intencionalmente planejado, desde a formulação de objetivos até a escolha das atividades pedagógicas que culminariam em aprendizagens pensadas desde o início da interação dos estudantes entre si e com os docentes.

6 “SE” E “COMO” SE ENSINA DEMOCRACIA, NA FDRP, SEGUNDO SEUS DOCENTES

Uma vez investigados o evento do processo de revisão do PPP e o sentido que teve para os estudantes, é preciso observar como as práticas educacionais são promovidas pelos docentes na unidade, em especial, com a temática de democracia e com a metodologia de ensino por competência.

6.1 LIMITANDO O ESTUDO

A limitação do estudo tem como local a Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, especificamente quanto às concepções e usos do ensino da democracia pelos estudantes e docentes da IESs.

6.2 CUIDADOS METODOLÓGICOS

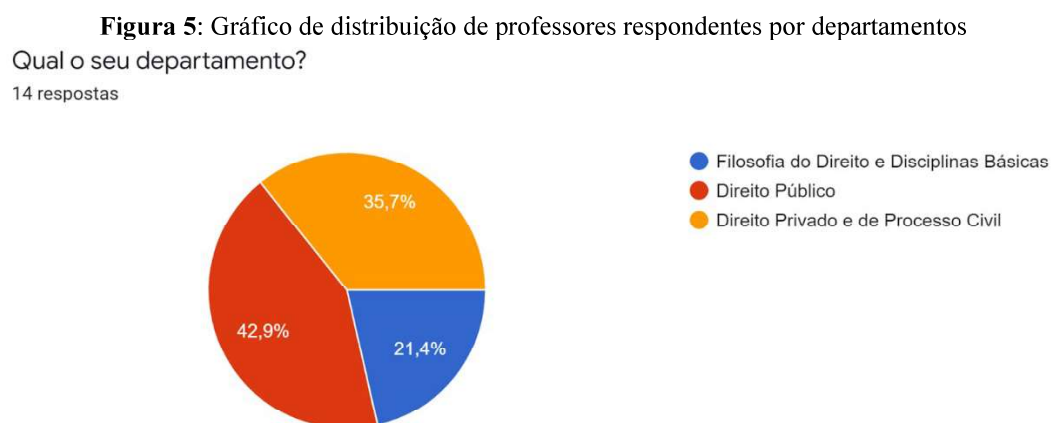
Os cuidados metodológicos utilizados foram exatamente os mesmos aos utilizados com os estudantes: quanto à ética em pesquisa: aprovação em CEP, termo de consentimento livre e esclarecido, anonimato das respostas e anonimização dos dados. Já em relação aos critérios de validade: triangulação de dados, descrição rica e densa, esclarecimento do viés que o pesquisador traz para o estudo, apresentação de informações negativas ou discrepantes, tempo prolongado no campo e utilização de pesquisadora com experiência para a categorização dos dados.

6.3 COLETA E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Os dados foram coletados, por meio de questionário *online* (*Google Forms*), nos meses de março e abril de 2022, com divulgação pelo e-mail institucional dos professores. Para a análise foi, igualmente a dos estudantes, utilizada a metodologia de análise de conteúdo, em que as respostas abertas foram categorizadas considerando as etapas de pré-análise e exploração do material, desenvolvidas pela pesquisadora psicóloga, e pela etapa de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, realizado pelo autor desta pesquisa.

6.3.1 Resposta dos docentes

O questionário, voltado aos docentes, foi disponibilizado, em 22 de março de 2022, através de e-mail, e ficou aberto pelo período de 35 dias. Houve 14 respostas, representando a seguinte proporção por departamento:



Fonte: elaboração própria

O questionário, voltado aos docentes, possuía seis perguntas em três eixos: perfil do respondente, ensino de democracia e práticas pedagógicas. Iniciava-se o roteiro com perguntas sobre o departamento ao qual pertencia⁶ para então, entender como ocorre o ensino da democracia nas faculdades de direito e como deveria ocorrer, na visão do respondente. Por fim, aprofundava-se nas práticas de ensino utilizadas pelos docentes com uma pergunta específica sobre a compreensão do ensino por competências. No processo de categorização, igualmente desenvolvido pela mesma pesquisadora dos estudantes, foram encontradas duas categorias principais, a partir das respostas: democracia e participação social.

Tabela 3: Categorização das respostas dos docentes

Docentes		Nº ocorrências	Totais
Democracia	Definições	4	64
	Ensino	23	
	Ideal de ensino	6	
	Estratégias de ensino	18	
	Habilidades e competência	13	

⁶ Os departamentos são divisões administrativas das unidades de ensino da Universidade, em que são divididos os professores de acordo com as disciplinas que lecionem. Na FDRP, existem três: Filosofia do Direito e Disciplinas Básicas; Direito Público e Direito Privado e Processo Civil.

Participação social	PPP	1	10
	Participação e representação social	9	
Total geral			74

Fonte: elaboração própria

Na categoria “democracia”, foram encontradas cinco subcategorias: definições, ensino, ideal de ensino, estratégias de ensino e habilidades e competências. Na primeira subcategoria, “definições”, as ocorrências apontaram para a limitação de uma ou outra definição do conceito de democracia.

RESPONDENTE 06: (...) pois democracia não se restringe à dimensão político-eleitoral e forma de governo estatal. Significa dar espaço e voz para todas e todos (...)

RESPONDENTE 14: (...) me parece que se democracia é um objeto de ensino nos cursos jurídicos, isso se resume às normas que regulam eleições e, quando muito, alguma discussão sobre o que é um estado social e democrático de direito (...)

Na subcategoria “ensino”, houve respostas que o participante descreve como acredita que o ensino deveria ser promovido e há outras em que respondem à pergunta do que seria o ensino por competências:

RESPONDENTE 08: A educação objetiva não apenas à transmissão de conhecimentos. Isso é extremamente importante, mas da mesma forma importa construir outras habilidades e valores que serão requeridos de nossos alunos pelo mercado e pela sociedade do Estado Democrático de Direito. Devemos estimular o desenvolvimento da lealdade constitucional, das habilidades de falar e ouvir, de liderar e de participar de grupos, de trabalhar com criatividade e autonomia. Para tanto, o ambiente de sala de aula é essencial, assim como todos os demais espaços da Faculdade. Faculdades autoritárias tendem a formar pessoas autoritárias, imaginó.

RESPONDENTE 01: voltado a desenvolver habilidades específicas para a formação profissional

Na subcategoria “ideal de ensino”, foi frequente o uso do tempo verbal do futuro do pretérito, com construções que indicavam a suspensão daquele modelo de ensino, visto como ideal ou mais adequado, como se a sua realização estivesse pendente. Além disso, os respondentes apresentaram sugestões de mudanças, no modelo de ensino atual, para a promoção do ensino democrático.

RESPONDENTE 03: Mas para isso precisaria haver interesse Por meio de participação dos alunos nas aulas e atividades extracurriculares. por parte deles.

RESPONDENTE 04: Deveria ser discutido de forma prioritária e transversal em todo o conteúdo do curso

RESPONDENTE 06: Ensino da democracia deveria ser concebido como um verdadeiro método de atuação das faculdades de direito (e outras faculdades também), pois democracia não se restringe à dimensão político-eleitoral e forma de

governo estatal. Significa dar espaço e voz para todas e todos, e nesse sentido isso pode ser aplicado em várias dimensões do ensino, sobretudo o universitário, tais como a escuta mais representativa das alunas e dos alunos e servidores e servidoras; diálogo horizontal entre docente e corpo discente; avaliação, com diagnóstico feito pelo corpo discente, das disciplinas e métodos avaliativos, etc.

A subcategoria das “estratégias de ensino” reúne as respostas que os docentes disseram utilizar em suas práticas pedagógicas. A principal preocupação foi da união entre teoria e prática e enfoque em estratégias dialogais. Houve apenas uma ocorrência sobre aulas expositivas.

RESPONDENTE 05: As melhores estratégias de ensino, na minha opinião, são aquelas que conseguem aliar fundamentos teóricos com a atuação prática, de tal forma a demonstrar ao discente a importância do que se está aprendendo.

RESPONDENTE 02: Estudo de caso, pbl

RESPONDENTE 10: Didática multifaceta, com dedução de legislação e indução de solução de problemas.

RESPONDENTE 11: A pergunta é ampla demais. Há muitas estratégias.

RESPONDENTE 12: Estratégias dialógicas.

A subcategoria “habilidades e competências” congrega as respostas que buscaram diretamente atender a pergunta “o que você entende por ensino por competências?”. Parte dos respondentes abordou as dimensões para além do “saber” (conhecimentos), dizendo ser importante desenvolver habilidades e atitudes:

RESPONDENTE 14: Entendo um ensino que entende que os conteúdos cognitivos são apenas uma parte do processo de aprendizado, que deve visar a capacitação de alunos e alunas para a resolução de problemas complexos que deverão enfrentar na carreira que enfrentaram, tanto os atuais como os futuros. Um ensino que entenda que conhecer alguma coisa vai além do mero conhecimento teórico, mas envolve também o saber fazer (habilidades) e o saber por que fazer e não fazer (atitudes).

Também houve um número expressivo de ocorrências em que o ensino por competência é identificado como uma cisão com o ensino por disciplinas (enfoque na interdisciplinaridade) e, às vezes, como uma prática individualizada para cada um dos estudantes.

RESPONDENTE 03: É uma metodologia diferente do ensino tradicional por disciplinas, pela qual se conectam diferentes áreas do saber, combinando conhecimentos, valores e habilidades.

RESPONDENTE 05: Entendo que é o ensino em que se busca compreender as competências, as qualidades e características de cada um e, a partir disso, buscar um método que valorize tais especificidades, resultando num melhor aprendizado.

RESPONDENTE 06: É uma modalidade de ensino na qual se procura extrair as competências, ou seja, habilidades e recursos específicos mais individualizados de

cada aluno ou aluna, afastando-se do ensino tradicional no qual se foca no ensino de um conjunto de técnicas ou instrumentos para o exercício de uma profissão.

Na categoria “participação social”, foram encontradas duas subcategorias: PPP e participação e representação social. Na subcategoria “PPP”, houve uma única ocorrência em que o respondente defendeu a ideia que o PPP do curso deveria representar um compromisso à realização concreta da ideia de democracia.

RESPONDENTE 14: (...) Nesse ponto, me parece que esse exame crítico deve ser feito não com o objetivo de deslegitimar a ideia de democracia, mas de mostrar a importância de sua realização concreta, algo que deveria ser um compromisso político do Projeto Pedagógico do Curso. (...)

Por fim, na subcategoria “participação e representação social”, os docentes apontaram os espaços que visualizavam como possíveis para a formação dos estudantes em democracia. Diferentes oportunidades foram listadas: conteúdos específicos, metodologias dialogais e ativas, dentro das disciplinas, espaços da faculdade, oportunidades de participação fora da universidade, etc.

RESPONDENTE 05: Entendo que são diversas as possibilidades. Por exemplo, com a atuação dos professores e alunos em organismos de participação democrática, tanto dentro, quanto fora da universidade. No segundo caso, por meio de algum tipo de parceria entre a instância externa e a universidade.

RESPONDENTE 08: (...) de liderar e de participar de grupos, de trabalhar com criatividade e autonomia. Para tanto, o ambiente de sala de aula é essencial, assim como todos os demais espaços da Faculdade. Faculdades autoritárias tendem a formar pessoas autoritárias, imagino.

RESPONDENTE 10: Por meio da visão sistêmica da legislação, com nota crítica sobre a participação e acesso aos direitos.

6.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O agente-chave desse processo é o docente que possui a atribuição para conduzir o processo educativo e é um dos principais responsáveis pelo planejamento pedagógico. Quando passamos a observar suas respostas, houve manifestações no sentido de que as Faculdades de Direito deveriam promover o ensino da democracia e não houve nenhuma menção no sentido contrário.

Por outro lado, na descrição das estratégias de ensino houve uma grande diversidade de respostas, contrariando a hipótese que se havia formulado, a partir da literatura e da experiência prévia do pesquisador: que o método de aula expositiva seria predominante. Foram várias metodologias apontadas, preocupando-se em apontar a necessidade de diálogo e o protagonismo dos estudantes. Importante ressaltar que a pergunta feita era “quais você

considera as melhores estratégias de ensino?” e, na sequência, questionava-se se eram utilizadas na disciplina que lecionavam. As respostas foram invariavelmente afirmativas, contudo, não houve nenhum procedimento para verificar na prática ou então, para dimensionar o espaço que essas metodologias ocupam, em comparação com a aula expositiva. Da mesma forma, os espaços apontados como possíveis para o ensino da democracia foram vários: dentro e fora da Universidade, sala de aula, a partir da legislação, etc., mas em nenhuma ocorrência o respondente afirmou utilizar deles. O trabalho tem a natureza de pesquisa qualitativa e a análise dos dados coletados – que podem ser de múltiplas formas - é indutiva e com foco no significado que os eventos têm para os participantes. Os resultados, contam com a interpretação do pesquisador e que terá a interpretação dos participantes e leitores, uma vez publicado o estudo e buscam um relato holístico das questões apresentadas (CRESWELL, 2010). Isso também significa que o procedimento se diferencia de uma análise quantitativa que, dentre outras técnicas, busca de um grande número de respostas para realizar afirmações e projeções estatísticas de probabilidade do evento. Assim, por mais que os professores tenham a impressão de diversificar suas técnicas de ensino, apenas com a metodologia qualitativa talvez não fosse possível verificar a sua efetiva ocorrência, necessitando buscar métodos mistos de investigação.

Quando perguntados especificamente sobre o ensino por competências, os respondentes apresentaram concepções que contrárias ao que se é encontrado na literatura, representando uma incompreensão que pode contribuir para trazer insegurança ao docente e dificultar uma eventual adoção da metodologia do ensino por competência. A primeira foi relativa à incompatibilidade dessa modalidade de ensino com a organização curricular por disciplinas. Perrenoud (1999, p. 42-43) afirma que o ensino por competências pode favorecer a interação dos saberes, mas não é incompatível com a organização por disciplinas. Para o autor (1999), as reflexões e críticas sobre as limitações das disciplinas devem ocorrer e o ensino por competências acaba por reapresentar a questão da utilização daquele determinado aprendizado de uma disciplina na vida do estudante. Perceber que não são incompatíveis pode trazer um conforto ao docente, que já está acostumado à lógica de disciplinas e, ainda assim, seriam necessários esforços para refletir sobre a sua docência e ampliar a visão em relação ao que é ensinado, bem como alterar os objetivos de ensino que não mais corresponderiam a uma lista de conteúdos. Ademais, é de se considerar se efetivamente há uma divisão disciplinar, no interior das ciências jurídicas, quando o que se realiza é uma divisão, dentro de uma mesma área do conhecimento.

A segunda concepção contrária ao que foi encontrado na literatura foi quanto à necessidade de individualização das práticas pedagógicas para a promoção de um ensino por competências. As descrições trazidas pelos docentes apontaram para a necessidade de que haja um planejamento para cada estudante, considerando suas particularidades. O que, implicitamente, representaria um acréscimo considerável na carga de trabalho do professor. Contudo, não é exatamente o que o ensino por competências propõe. Em verdade, o estudante possuirá um percurso formativo único, mas não será em razão de um planejamento individualizado que o seu professor elaborou. O planejamento é feito considerando ao menos cinco níveis (DIAS *et al*, 2019), cujo último é a aula, não o estudante. Isso não quer dizer que aspectos particulares da turma ou dos estudantes não possam ser considerados, mas está longe de significar que o planejamento pedagógico seria individualizado para cada um. A atuação didática considera os aspectos individuais, mas se dá em um ambiente coletivo. Então, ao que pode se atribuir à individualização da aprendizagem percebida pelos professores? Primeiramente ao monitoramento da aprendizagem que pode - e deve - ter uma dimensão individual para permitir ao estudante e ao docente observar a evolução ao longo do tempo. Depois, às características do desenvolvimento humano. Vigotski (2007) defende que uma SSD acarretará em um “sentido”, portanto único para cada indivíduo, tendo em vista ser um processo dialógico entre o indivíduo e o meio.

Em outras palavras, uma mesma atividade aplicada, em diferentes indivíduos, possuirá diferentes desdobramentos, no interior dos sujeitos. Mais uma vez, pode representar mais um alívio ao docente perceber que não existem tantos planejamentos pedagógicos quanto estudantes na sala, ainda que represente elaborar propostas coletivas de planejamento e promover um processo sistemático de monitoramento da aprendizagem considerando aspectos individuais.

CONCLUSÃO

Parece estar largamente evidenciado que a concepção liberal hegemônica de democracia não é a única compreensão que permeia os atores da FDRP-USP. Tanto os questionários dos estudantes e professores quanto o processo desenvolvido pela revisão do PPP mostraram que vários espaços de participação são visualizados como exercício da prática democrática. Isso não quer dizer que concordem em quais ou como deveriam funcionar esses espaços, mas apenas que a eleição de representantes não é a única expressão democrática para eles.

Quanto aos estudantes, seus conceitos sobre democracia foram tão enciclopédicos quanto poderiam ser e demonstram conhecimento teórico e domínio de diversos elementos do âmbito da teoria democrática. Por outro lado, suas práticas em democracia se mostraram reticentes, inseguras e escassas, e revelam as experiências universitárias como sendo suas primeiras práticas em participação. O processo de revisão parece ter sido importante para ser mais um espaço de protagonismo dos estudantes, mas não foi por si só impactante a ponto de mudar a cultura de participação dos envolvidos. Apesar disso, contou com espaços diversificados de atuação dos estudantes e da comunidade acadêmica, em geral, tais como comissões, audiências públicas, congresso, consulta pública do documento, mobilização estudantil, entre outras. Um espaço desse representa uma situação complexa que demanda dos envolvidos a mobilização de recursos (conhecimentos, habilidades e atitudes) para atingir objetivos almejados, tal como descrito pela teoria das competências educacionais. Com isso, responde-se afirmativamente à pergunta sobre “se” o processo de revisão do PPP possui eventos significativos com relação à experiência democrática para os discentes. Existem muitos espaços e estão evidenciados principalmente em documentos produzidos, à época, e nos relatos dos estudantes.

Ainda dentro do processo de revisão do PPP, os estudantes reiteraram a importância para eles de terem sido escutados, sobretudo pelos seus professores, e se admiraram ao perceber que as suas ações produziram ecos na Instituição que faziam parte. Tanto a possibilidade de manifestação quanto a escuta são elementos fundamentais, na prática democrática, e instrumentos essenciais da atuação jurídica. Da mesma forma, os estudantes puderam identificar elementos integrantes de todas as competências apontadas pela literatura especializada como fundamentais para o exercício democrático e ainda incrementaram com aprendizados exclusivos da prática jurídica e da prática pedagógica. Os dados mostraram como a FDRP-USP representou uma exceção no percurso dos estudantes, uma vez que

desempenharam suas primeiras experiências de participação, que ocorreram sem respaldo de uma prática pedagógica que conseguisse articular os espaços e produzir reflexões, não desenvolvendo uma cultura democrática uma vez que as experiências em participação continuam escassas e limitadas após o período formativo da Faculdade.

Ao se observar a IES, é possível identificar muitos recursos didáticos-pedagógicos que permitem potencializar o ensino da democracia para os estudantes de direito, dentre os quais, alguns são apontados pelos docentes como importantes para tal finalidade. Ao considera-los pode-se encontrar a resposta para a segunda pergunta sobre "quais" elementos dessa experiência poderiam ser utilizados em uma proposta pedagógica que promovesse a educação em democracia. Passaremos listar alguns identificados a partir dos documentos do processo de revisão do PPP:

Representação Discente. Existe um processo real de participação dos estudantes, nos órgãos da FDRP-USP, com duração do mandato de um ano e permitindo reeleição. É um processo perene e cíclico que mobiliza estudantes dos cinco anos do curso da unidade. As experiências reproduzem, na totalidade, um processo de democracia representativa, desde o processo eleitoral até a – nunca realizada – prestação de contas pelos eleitos ao seu eleitorado.

Laboratórios. Inseridos pelo próprio processo de revisão do PPP como uma disciplina para o desenvolvimento de atividades práticas, em eixos interdisciplinares e salas, que podem contar com estudantes de diferentes anos do curso, tem o objetivo de articular a teoria com a prática.

Disciplinas curriculares. Absolutamente todos os campos do direito possuem práticas de participação a serem lidadas pelo jurista em sua atuação profissional, para ilustrar, sugere-se os seguintes temas elaborados na formulação do ensino por competências: no Direito Constitucional, a capacidade do estudante elaborar e operar dentro de processos legislativos na formulação de normativas, Direito do Trabalho, com a condução ou participação em assembleias de sindicatos de forma a atender ao máximo as reivindicações da categoria que representa e respeitando a legislação em vigor, Direito Empresarial, com a condução ou participação em assembleias de acionistas ou credores de forma a maximizar o atendimento às expectativas de recebimento e reduzindo o conflito, Direito Civil, com a condução ou participação de assembleias de condomínios promovendo o entendimento e o bom relacionamento entre a comunidade, Direito Administrativo, promovendo e/ou provocando atos que permitam a maximização da transparência no uso dos recursos públicos e a motivação dos atos como partes fundamentais da atuação do Estado, Direito Ambiental, estruturando e integrando audiências públicas de maneira a contribuir para um debate rico e

orientado para resolução de problemas, Direito Processual, sustentando o princípio e multiplicando as práticas do devido processo legal em favorecimento do Estado Democrático de Direito, etc.

Atividades de extensão. São atividades desenvolvidas em conjunto com a comunidade externa da Universidade, transbordando o conhecimento universitário, ao passo que deveria receber as demandas da sociedade.

Disciplinas optativas. São disciplinas de escolha dos estudantes que selecionam aquelas que possuem maior interesse para contribuir em sua formação profissional. Geralmente oferecem um aprofundamento em determinados temas.

Processos de revisão do PPP. Apesar de ser a primeira experiência, o processo relatado não será a última, inclusive já tendo se iniciado outra vez, no ano de 2021, e estando atualmente em andamento. É, em verdade, uma articulação complexa entre diversos atores que agem, em várias instâncias, sobre inúmeros temas do ensino jurídico e tem como objetivo comum a tarefa de decidir quais são as melhores estratégias pedagógicas para a FDRP-USP. Como consequência lógica desse planejamento de uma política pública, existirá ainda o desafio de implementação e monitoramento para reiniciar o ciclo de políticas.

Todos esses espaços já estão em funcionamento na Instituição e contam com a adesão dos estudantes. Falta inseri-los em uma proposta pedagógica e permitir que as experiências vividas em seus interiores sejam incorporadas pela prática educacional, permitindo aprofundar as discussões e potencializar a internalização de processos, gerando impacto nas FPSs dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de formas de comportamentos mais abertas e dialogáveis. Isto é, criando uma cultura democrática.

Quanto aos professores, segundo os relatos apresentados nos formulários, existe uma diversidade muito grande nas estratégias de ensino, o que representaria um ambiente mais propício ao aprendizado, sendo uma característica dessa IES destoante do ensino jurídico nacional que utiliza quase que exclusivamente a aula expositiva, segundo a literatura consultada. Importante ressaltar que não foram utilizados procedimentos para verificar se comparativamente essas práticas são utilizadas mais frequentemente ou com maior peso em relação a aula expositiva. Por outro lado, considerando a teoria de competências educacionais como adequada para o treinamento de cidadãos com competências para viver em uma sociedade democrática, percebe-se que os docentes têm dificuldades em compreendê-la, o que poderia acabar refletindo em uma grande insegurança e em carga de trabalho desnecessária para eles.

Tem-se, por fim, a terceira pergunta: “como” esses elementos podem ser articulados na proposta pedagógica? Parece ser fundamental que sejam estabelecidas estratégias de diálogo entre os docentes, no processo de planejamento, permitindo que as ações fiquem articuladas e colaborativas e que os aprendizados docentes sejam compartilhados com a comunidade FDRP-USP. Da mesma forma, também deveriam ser pensadas ações que possibilitassem aprofundamento, em técnicas pedagógicas, oferecendo suporte aos docentes no seu trabalho de mediador das experiências dos estudantes, sobretudo nas estratégias que eles mesmos listaram como impactantes para a aprendizagem. É necessário compartilhar a percepção de que os docentes, maioria nos colegiados, ao adotar uma postura empenho na formação de estudantes em democracia, passarão a incentivar o engajamento dos estudantes, inclusive em pautas que lhes possam ser pessoalmente contrárias. Aí passa a existir o desafio de também aprofundar a sua percepção enquanto profissional e saber construir relações com os estudantes, que possuirão um aspecto duplo: em determinados momentos como docente e articulador do processo de ensino-aprendizagem, em outros, como mais um participante de um processo democrático.

A análise dos dados levanta um último questionamento: quando se deixa de exercitar as práticas em democracia, o que acontece com as práticas sociais? A literatura teoriza e exemplifica que, sem esforço para o exercício de práticas dialogadas, leva-se à adoção de posturas autoritárias, que, no Brasil, ganham contornos históricos, arrastando-se, no tempo, em um fenômeno chamado de inexperiência democrática. Isso se deve à forma que o desenvolvimento humano ocorre: as práticas sociais são internalizadas, em funções psicológicas superiores, traço distintivo da humanidade, e a privação dos seres humanos dos processos decisórios são comportamentos que impedem a formação de mentes flexíveis e dialogáveis. Assim, a hipótese inicial deste trabalho de que as práticas de participação são recursos pedagógicos importantes, não se confirma por serem mais do que apenas um recurso, mas por deverem, necessariamente, integrar as soluções pedagógicas comprometidas na formação de cidadãos com competências para viver em uma sociedade democrática. Não existe caminho para o ensino democrático que não se preocupe com o compartilhamento das decisões não apenas em teoria, mas também em sua prática cotidiana.

Por fim, considerando o cenário já traçado com um processo de revisão do PPP que se utiliza, dentre outros elementos, da elaboração de avaliação da política em execução, do funcionamento de comissões, da realização de audiências públicas, produção de relatórios e promoção de consulta pública do documento final, pode-se pensar em uma proposta de um

Laboratório, conforme definido acima, para o ensino da democracia a partir deste processo participativo.

O objetivo educacional desta disciplina seria de formar estudantes capazes de conduzir e participar de processos participativos diretos e indiretos promovendo a defesa dos Direitos Humanos na construção de políticas públicas. Para tanto, o laboratório contaria com três eixos principais de trabalho: ciclo de políticas públicas, em que seriam estruturadas e observadas as ações para a reformulação do PPP; construções jurídicas, na qual concentrariam os trabalhos de fundamentação legal e elaboração de documentos jurídicos que viabilizam a estrutura proposta pelo ciclo de políticas públicas e, por último, o fenômeno da participação, que serão propostas e refletidas experiências de participação do processo de revisão do PPP.

Dentre as atividades a serem trabalhadas, em uma proposta dinâmica com múltiplas estratégias de ensino-aprendizagem, estaria a realização de eleições simuladas e monitoramento de eleições reais; desenvolvimento de coletas e processamentos de dados; discussão de arquitetura de instituições e confecção de documentos jurídicos a partir da legislação existente; planejamento, implementação e avaliação de políticas públicas; aprofundamento na legislação educacional e de autarquias educacionais; oficinas sobre dinâmicas de poder; reflexões sobre as práticas dos estudantes; entre muitas outras possibilidades de acordo com a realidade e necessidades da instituição e dos estudantes.

Um trabalho deste deveria, idealmente, ser desenvolvido por um grupo de professores que trabalhariam de forma articulada e observando o mesmo objetivo educacional. Ademais, outras atividades da Instituição – como grupos de estudos, atividades de extensão e representação discente – poderiam ser atividades satélites que dialogariam com os trabalhos desenvolvidos no interior deste laboratório.

Como produto final, os estudantes poderiam produzir contribuições ao processo de revisão do PPP, seja no formato de algum relatório de avaliação diagnóstica, em uma proposta de estrutura de participação ou em um conjunto de sugestões de melhorias do processo. Contudo, independentemente da produção de um produto final, a avaliação do ensino-aprendizagem se daria com base na aproximação do objetivo de ser capaz conduzir e participar de processos participativos diretos e indiretos promovendo a defesa dos Direitos Humanos na construção de políticas públicas que poderia ser aferido em um portfólio individual do estudante constando as atividades desenvolvidas e as reflexões geradas junto ao grupo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. **Aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira**. 2. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

ALVES, Solange Maria; TEO, Carla Rosane Paz Arruda. O ativo das metodologias ativas: contribuições da teoria histórico-cultural para os processos de ensinar e aprender na educação superior. **Educação em Revista [online]**, v. 36, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698229619>. Acesso em: 15 set. 2022.

AZANHA, José Mário Pires. **Proposta pedagógica e autonomia da escola**. [s.d.].

AMATO, André Luís Vedovato. **A (In) suficiência da Participação democrática no processo de formulação do projeto político-pedagógico da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo no ano de 2016**. 2019. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4.ed. Lisboa: Edições 70, 2021.

BERTRAN, Maria Paula. Das razões pelas quais mentimos, omitimos e manipulamos. **Ócios de Ofício: Política, cultura, humor e outros direitos**, edição 14, 2016. Disponível em: <https://ociosdeoficio.com/2016/11/16/das-razoas-pelas-quais-mentimos-omitimos-e-manipulamos/>. Acesso em: 19. ago. 2021.

BORGES, Saulo Simon. **Conselho municipal da juventude de Ribeirão Preto: desafios da reconstrução**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Faculdade de Direito de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

BORGES, Saulo Simon. Era uma vez, há pouco tempo... **Ócios de Ofício: Política, cultura, humor e outros direitos**. Edição 14, 2016. Disponível em: <https://ociosdeoficio.com/2016/11/16/era-uma-vez-ha-pouco-tempo/>. Acesso em: 19. ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 2, de 19 de abril de 2021**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=181301-rces002-21&category_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (compilada). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 04 mai. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 mai. 2021.

BROCKRIEDE, Wayne. EHNINGER, Douglas. Toulmin on argument: An interpretation and application. **Quarterly Journal of Speech**, 1960, p. 44-53. DOI: 10.1080/00335636009382390.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

COUNCIL OF EUROPE. **Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education**. Recommendation CM/Rec(2010)7. 2010. Disponível em: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805cf01f. Acesso em: 28. jun. 2022.

COUNCIL OF EUROPE. **Education for democratic citizenship**. Recommendation Rec (2002)12. 2002. Disponível em: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016804f7b87. Acesso em: 28. jun. 2022.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COELHO, Nuno Manuel Morgadinho dos Santos; DIAS, Caio Gracco Pinheiro. Elaboração participativa do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Direito: relato da experiência da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. **Revista Libertas, Direito UFOP**, Ouro Preto, v. 4, n. 1, pp. 85-99, agost./set. 2018.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. *In*: VIGOTSKI, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente**. 7. Ed. Organizadores: Michael Cole; Vera John-Steiner; Sylvia Scribner; Ellen Souberman. Tradução de: José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. Martins fontes: São Paulo, 2017.

DIAS, Caio Gracco Pinheiro; MAITO, Deise Camargo; LEMES, Maurício Buosi. O planejamento do ensino do Direito no quadro das DCNs de 2018. *In*: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Educação jurídica no século XXI: as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito - limites e possibilidades**. Florianópolis/SC: Habitus Editora, p. 105-118, 2019.

ANIS - Instituto de Bioética. **Banquinha 04|2021. Como ler para escrever**. [S.l]:Anis - Instituto de Bioética, 01 fev. 2021. 1 vídeo (59min14s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gP2YLIIh9Mw>. Acesso em: 14 abr. 2021.

ANIS - Instituto de Bioética. **Banquinha 04|2021. Como começar a escrever**. [S.l]:Anis - Instituto de Bioética, 25 jan. 2021. 1 vídeo (59min01s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P1iVNqCkoog>. Acesso em: 14 abr. 2021

FACULDADE DE DIREITO DE RIBEIRÃO PRETO. **Projeto Político Pedagógico**. Ribeirão Preto, 2016. Universidade de São Paulo. Disponível em:

<http://www.direitorp.usp.br/wp-content/uploads/2014/03/Projeto-Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico-2017-1.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2021.

FACULDADE DE DIREITO DE RIBEIRÃO PRETO. **FDRP-PPP**. 05. mar. 2015a. Disponível em: <http://fdrp-ppp.blogspot.com/>. Acesso em: 11. jun. 2022.

FACULDADE DE DIREITO DE RIBEIRÃO PRETO. **Revisão do Projeto Político Pedagógico da FDRP – Consulta Pública**. 08. ago. 2015b. Disponível em: <https://www.direitorp.usp.br/revisao-do-projeto-politico-pedagogico-da-fdrp/>. Acesso em: 11. jun. 2022.

FACULDADE DE DIREITO DE RIBEIRÃO PRETO. **Congresso da FDRP para revisão do Projeto Político-Pedagógico**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.direitorp.usp.br/eventos/congresso-da-fdrp-para-revisao-do-projeto-politico-pedagogico/>. Acesso em: 11. jun. 2022.

FAZOLI, João Pedro. PPP, uma trajetória (quase) sem fim. **Ócios de Ofício**: Política, cultura, humor e outros direitos. Edição 14, 2016. Disponível em: <https://ociosdeoficio.com/2016/11/16/ppp-uma-trajetoria-quase-sem-fim/>. Acesso em: 19. ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 50. Ed. Paz e Terra: São Paulo, 2021.

GOLLOB, Rolf; KRAPF, Peter; ÓLAFSDÓTTIR, Ólöf; WEIDINGER, Wiltrud. Educating for democracy: Background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers. EDC/HRE. Vol. 1. **Education for Democratic Citizenship and Human Rights in school practice**: Teaching sequences, concepts, methods and models. Council of Europe: Bélgica, 2010. ISBN: 978-871-6920-4.

HENKEL, Karl. A categorização e a validação das respostas abertas em *surveys* políticos. **Opinião Pública**, Campinas, vol. 23, n° 3°, set-dez, 2017. E-ISSN 1807-0191, p. 786-808.

JESSON, Jill K.; MATHESON, Lydia; LACEY, Fiona M. **Doing Your Literature Review**: Traditional and Systematic Techniques. SAGE: Londres, 2011.

KELSEN, Hans. Essência e valor da democracia. *In*: KELSEN, Hans. **A democracia**. Martins Fontes: São Paulo, 1993.

KIPPER, Aline. O discurso jurídico na sala de aula: convencimento de um único paradigma. *In*: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Ensino jurídico para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, p. 65-74, 2000.

LEMES, Maurício Buosi. Responsabilidades Compartilhadas. **Ócios de Ofício**: Política, cultura, humor e outros direitos. Edição 14, 2016. Disponível em: <https://ociosdeoficio.com/2016/11/16/responsabilidades-compartilhadas/>. Acesso em: 19. ago. 2021.

LEPPÄNEN, Tuovi. Creativity and spontaneity in the theory of the community power learning process. **Revista Brasileira de Psicodrama**, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 178-187. set-dez 2021.

LYRA FILHO, Roberto. Por que estudar direito hoje? *In*: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo (Org.). **Introdução Crítica ao Direito**. Brasília: UnB, 1993.

MORETTO, Vasco Pedro. **PALESTRA PROFESSOR VASCO MORETTO**. 02 nov. 2013. (1h17min58s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qUPwD8CLseQ&t=3977s>. Acesso em: 19. jun. 2022.

OLIVEIRA, Maria Alice Gomes de; CARVALHO, Alexandre Ventura Caçador; DOBBIN, Gilson Vasconcelos; ROCHA, Hérycka Sereno Neves da; RODRIGUES, Raquel Braga; PICCHI, Thaís da Costa. Competências a desenvolver na educação para a democracia: uma revisão bibliográfica. **E-legis**, Brasília, n. 20, p. 102-118, maio/ago. 2016.

OXFAM BRASIL. **Democracia inacabada**: um retrato das desigualdades brasileiras. 2021.

PEREIRA, Marcus Abílio; CARVALHO, Ernani. Boaventura de Sousa Santos: por uma nova gramática do político e do social. **Lua Nova**, São Paulo, n° 73, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, Angela Souza da Fonseca. Dados recentes da Neurociência fundamentam o método “Brain-Based Learning”. **Revista Psicopedagogia** 2014, p. 263-274, 2014.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Trinta anos de autonomia universitária: resultados diversos, efeitos contraditórios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n°. 145, p.946-961, out.-dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v39n145/1678-4626-es-es0101-73302018205173.pdf>. Acesso em: 05. jul. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O ensino do direito, os sonhos e as utopias. *In*: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Ensino jurídico para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino Jurídico**: saber e poder. Editora Acadêmica: São Paulo, 1988.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas**: noções conceituais. Instituto de Políticas Publicas de Derechos Humanos (IPPDH). 2016.

SAHAROV, Natalia. Students’ participation in the external evaluation process for the Romanian universities. **Procedia, Social and Behavioral Sciences**, 46, p. 5173-5177, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Ed. 43. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. AVRITZER, Leonardo. Introdução: para ampliar o cânone democrático. *In*: SOUZA SANTOS, Boaventura (org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ANDRADA, Paula Costa de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de psicologia**, Campinas, 30, 3, jul.-set. 2013.

THE ECONOMIST INTELLIGENCE UNIT. **Democracy Index 2021**: The China challenge. Disponível em: <https://www.eiu.com/topic/democracy-index>. Acesso em: 24. jun. 2022.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Direito de Ribeirão Preto. **Registro da 1ª audiência pública da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo sobre o projeto pedagógico do curso de direito da FDRP**. Registro, Sessão de 21.05.2013. Ribeirão Preto: FDRP/USP, 2013a.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Direito de Ribeirão Preto. **Registro da 2ª audiência pública da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo sobre o projeto pedagógico do curso de direito da FDRP**. Registro, Sessão de 08.08.2013. Ribeirão Preto: FDRP/USP, 2013b.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Direito de Ribeirão Preto. **Registro da 3ª audiência pública da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo sobre o projeto pedagógico do curso de direito da FDRP**. Registro, Sessão de 17.10.2013. Ribeirão Preto: FDRP/USP, 2013c.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Conselho de Graduação. **Resolução CoG nº 5500, de 13 de janeiro de 2009** (consolidada). São Paulo, 2009. Disponível em: <http://leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-cog-no-5500-de-13-de-janeiro-de-2009>. Acesso em: 26. ago. 2022.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Estatuto da Universidade de São Paulo. Conselho Universitário. **Resolução nº 3461, de 07 de outubro de 1988** (consolidada). São Paulo. 1988. Disponível em: <https://leginf.usp.br/?resolucao=consolidada-resolucao-no-3461-de-7-de-outubro-de-1988>. Acesso em: 05. jul. 2022.

VENTURA, Deisy de Freitas Lima. Do direito ao método, do método ao direito. *In*: CERQUEIRA, Daniel Torres; FRAGALE FILHO, Roberto. (Org.). **O Ensino Jurídico em Debate**. Campinas: Millennium, p. 257-292, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente**. 7. Ed. Martins Fontes: São Paulo, 2017.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Artmed: Porto Alegre, 2014.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO COM OS EGRESSOS

Perfil do respondente

1. Participou da revisão do PPP em algum momento? Resposta fechada: “sim” ou “não”.
2. Qual a turma de ingresso? Resposta fechada: “turma II”, “turma III”, “turma IV”, “turma V”, “turma VI”, “turma VII”, “turma VIII”, “turma IX” ou “turma X”.
3. E como definiria as experiências de participação/representação dentro e fora da USP (cidade, bairro, condomínio, etc)? Resposta aberta.
4. Qual a sua área de atuação profissional predominante até o momento. Resposta aberta.

Sobre a revisão do PPP

5. O que significou para você o processo de revisão do PPP da FDRP (pessoal, profissional, institucional, etc)? Resposta aberta.
6. Houve aprendizados? Quais? Resposta aberta.

Sobre democracia

7. O que é democracia para você? Resposta aberta.

QUESTIONÁRIO COM OS DOCENTES

Perfil dos respondentes

1. Qual o seu departamento? Resposta fechada: “Filosofia do Direito e Disciplinas Básicas”, “Direito Público” e “Direito Privado e de Processo Civil”

Ensino de democracia

2. Na sua visão, como se dá o ensino da democracia nas Faculdades de Direito? Resposta aberta.

3. Na sua concepção, como o ensino da democracia deveria ser realizado? Resposta aberta.

Práticas pedagógicas

4. Quais você considera as melhores estratégias de ensino? Resposta aberta.

5. Você as utiliza em sua disciplina? Resposta aberta.

6. O que você entende por ensino por competências? Resposta aberta.