

**POR MENOS EXPOSIÇÃO E MAIS PARTICIPAÇÃO NAS SALAS  
DE AULA:  
MINHAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DO DIREITO PÚBLICO  
NO BRASIL**

**LESS LECTURING, MORE PARTICIPATION:  
MY REFLECTIONS ON TEACHING PUBLIC LAW IN BRAZIL**

EDUARDO JORDÃO<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este ensaio discute o ensino do direito público no Brasil sob a perspectiva do método de condução de aulas adotado pelo professor. A partir do relato de suas experiências como estudante e professor, o autor distingue o método expositivo, cujo foco é a exposição oral pelo professor, do método participativo, em que os alunos são incentivados a ler previamente e participar ativamente das discussões em sala de aula. O autor argumenta que o método participativo permite aos alunos uma compreensão mais profunda do direito e os capacita a encontrar soluções para problemas jurídicos de forma autônoma. No entanto, observa que o método participativo tem pouco espaço no ensino jurídico brasileiro atual. Apesar disso, defende sua importância e encoraja outros professores a adotá-lo para promover um ensino do direito público mais realista e eficaz.

699

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino jurídico; Direito público; Método expositivo; Método participativo.

**ABSTRACT:** This essay discusses the teaching of public law in Brazil from the perspective of the teaching method adopted by the professor during classes. Drawing from his experiences as a student and a teacher the author makes a distinction between lecture-style classes, which focus on oral presentations conducted by the professor, and interactive classes, where students are encouraged

<sup>1</sup> Doutor em direito público pelas Universidades de Paris (Panthéon-Sorbonne) e de Roma (Sapienza), com pesquisas de pós-doutorado realizadas na Harvard Law School e no MIT Economics. Master of Laws (LL.M) pela London School of Economics and Political Science (LSE). Mestre em direito econômico pela Universidade de São Paulo (USP). Bacharel em direito pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Foi pesquisador visitante na Yale Law School, nos Estados Unidos, e pesquisador bolsista nos Institutos Max-Planck de Heidelberg e de Hamburgo, na Alemanha. Professor da graduação em direito e membro do corpo docente permanente do Programa de Pós-graduação stricto sensu em Direito da Regulação da FGV Direito Rio.



to read beforehand and actively participate in classroom discussions. The author argues that the interactive method allows students to develop a deeper understanding of the law and empowers them to find solutions to legal problems autonomously. However, the author notes that the interactive method has limited space in Brazilian legal education. Despite that, he affirms its importance and encourages other professors to adopt it in order to make the teaching of public law in Brazil more realistic and effective.

**KEYWORDS:** Legal education; Public law; Lecture-style classes; Método participativo.

## INTRODUÇÃO

Inquieto e provocador como sempre, o professor Carlos Ari Sundfeld nos pediu para relatar as nossas experiências e discutir as tendências relacionadas ao ensino jurídico do direito público no Brasil. O objetivo é fomentar reflexões também de outros colegas, agitar o marasmo que teima por atingir a nossa (e as outras) área(s) do direito e fazer evoluir as coisas. É esta, afinal, a razão de ser da academia.

Neste breve ensaio, ao invés de promover uma ampla reflexão sobre o ensino jurídico, optei por focar num ponto específico: faço um apelo por uma difusão do método participativo de ensino, a despeito de suas dificuldades e das tendências em contrário (item 3 abaixo).

Procedo assim por entender que, nas circunstâncias em que a sua implementação é viável, o método participativo é aquele que mais adequadamente permite situar o aluno *no direito real*, com suas complexidades, dilemas e contradições. E, também, que é o que mais lhe dará *autonomia* para encontrar as suas próprias soluções para os problemas jurídicos cotidianos. Como ficará claro a seguir, esse foi o método que mais marcou a minha experiência como estudante e que venho tentando aplicar em meu magistério (item 2).

## 2. O RELATO DAS MINHAS EXPERIÊNCIAS RELATIVAS AO ENSINO JURÍDICO

Ainda que seja um correto clichê afirmar que a vida de estudante jamais termina, separo, no relato a seguir, meus anos de graduação e pós-graduação daqueles em que venho atuando como professor. Essa separação se justifica ao menos didaticamente, já que, naturalmente, o *modo como vivi* o tema objeto deste ensaio (o ensino do direito público) dependeu fundamentalmente da posição em que eu me encontrava na sala de aula.

### 2.1. OS ANOS COMO ESTUDANTE (DOS ANOS 2000 A 2013, ALÉM DE 2018-2019)

A minha vida discente foi longa e diversificada. Durou mais de 13 anos, entre graduação, mestrados, doutorado e pós-doutorado. Envolveu períodos em 6 países (Brasil, Inglaterra, França, Itália, Estados Unidos e Alemanha) e 8 instituições

(UFBA, USP, LSE, Sorbonne, Sapienza, Yale, Institutos Max-Planck, Harvard e MIT).<sup>2</sup> Essa circunstância permitiu que eu vivenciasse diferentes culturas acadêmicas. Mas a variedade de países e instituições não se refletiu em igual pluralidade de formas de ensino, como seria possível esperar. A rigor, a única *grande* diferença entre as aulas que assisti como aluno foi aquela que separa as aulas expositivas das aulas participativas.

### 2.1.1. A EXPERIÊNCIA COM AULAS EXPOSITIVAS

Ao menos no que se refere ao ensino, a minha experiência estudantil nas instituições de Brasil, França e Itália foram muito semelhantes: uma ampla dominância de aulas expositivas, espécie de “conferências” que consistiam em longas exposições orais dos professores, intercaladas somente por eventuais perguntas dos alunos para tirar dúvidas ou fazer algum comentário pontual.<sup>3</sup> As raras exceções aconteciam nos seminários, presentes sobretudo em nível de pós-graduação.<sup>4</sup> Mas estes também consistiam quase sempre em exposições, neste caso realizada por um ou mais alunos.

É claro que aulas expositivas não são todas iguais. Elas podem variar, por exemplo, em função de elementos relativos ao professor (sua didática e sua relação com os alunos), à exposição em si (sua clareza, organização, profundidade) ou a fatores externos (como às condições físicas e estruturais das universidades).<sup>5</sup> Só que

---

<sup>2</sup> Embora tenha nascido em Recife, mudei-me muito cedo para Salvador, onde vivi até o final da minha graduação. Numa família de engenheiros, e tendo demonstrado predileção pela matemática durante a minha adolescência, causei alguma surpresa ao revelar que faria vestibular para Direito. Estudei na Universidade Federal da Bahia entre os anos de 2000 e 2004. Fui, na sequência, morar em São Paulo, para cursar mestrado em Direito Econômico na USP e atuar como advogado na área consultiva da Manesco Advocacia, onde tive a sorte de trabalhar e aprender com o então jovem e promissor Floriano de Azevedo Marques Neto. Ainda durante o mestrado, candidatei-me a um LL.M na London School of Economics and Political Science (LSE). A aprovação significou o início de um período de sete anos fora do Brasil: após o ano em Londres, dois em Paris e um em Roma (cidades nas quais iniciei meu doutorado em cotutela Sorbonne-Sapienza), além de mais um nos Estados Unidos (em Yale, como pesquisador visitante e assistente de pesquisa da Professora Susan-Rose Ackerman) e dois na Alemanha (nos Institutos Max-Planck de Heidelberg e de Hamburgo, como pesquisador bolsista). Voltei ao Brasil em 2013, saindo novamente, em período sabático, para um estágio pós-doutoral em Harvard e no MIT, entre 2018 e 2019.

<sup>3</sup> Que fique claro que o relato seguinte corresponde à minha experiência pessoal: não está excluído que outras pessoas tenham experiências diferentes, em instituições diferentes, ou até nas mesmas instituições.

<sup>4</sup> Mesmo no caso das instituições em que estive como pós-graduando, frequentei cursos de graduação, por curiosidade.

<sup>5</sup> Assim, por exemplo, durante a minha graduação, tive aulas expositivas excelentes com professores como Paulo Modesto (em Direito Administrativo e em Teoria do Direito) ou Fredie Didier (em

essas variações me parecem poucos significativas para uma reflexão mais macro sobre o ensino jurídico. Mais relevantes são as duas características que as aulas expositivas têm em comum.

Em primeiro lugar, essas aulas-conferência tinham pretensão de exaustividade. Era importante “cobrir toda a matéria”, passar por todos os pontos – e o atendimento deste objetivo era frequentemente privilegiado em detrimento da profundidade. Em segundo lugar, a atividade, do ponto de vista dos alunos, era largamente passiva. Consistia em anotar o exposto pelo professor, intervindo, como já afirmei acima, apenas em caso de dúvidas e eventuais comentários.

O ponto que me parece particularmente significativo é que, dadas essas duas características, assistir a aulas expositivas não apresenta benefícios adicionais à simples leitura de um manual, que o aluno poderia fazer sozinho, de forma mais barata, mais flexível e possivelmente mais aprofundada.

### 2.1.2. A EXPERIÊNCIA COM AULAS PARTICIPATIVAS

A experiência estudantil que tive na Inglaterra e nos Estados Unidos<sup>6</sup>, por outro lado, foi marcada por aulas acentuadamente distintas daquelas que eu tinha tido no Brasil, ou nos demais países referidos no item anterior. De regra, a atuação do professor como expositor era secundária, voltada ao esclarecimento de algum ponto específico. O professor atuava como um provocador de debates, discussões e observações dos alunos, realizadas a partir de uma leitura previamente selecionada.<sup>7</sup> Os alunos iam pra aula já tendo lido o material específico selecionado pelo professor, que podia consistir em casos judiciais, trechos de legislação, artigos acadêmicos, textos jornalísticos etc. E a aula consistia em algum tipo de exercício dirigido.

Os dois pontos que distinguem o modelo participativo do expositivo precisam ser retomados para os fins deste ensaio.

Em primeiro lugar, normalmente não havia uma pretensão de exaustividade da matéria.<sup>8</sup> Essa circunstância parece advir de uma postura mais proativa que se

---

Processo Civil), dois juristas e amigos extremamente influentes na minha formação. Paulo Modesto, aliás, foi responsável pela primeira experiência memorável que tive na Faculdade de Direito da UFBA: justamente a exploração de uma dinâmica de *role playing* (método participativo) com os alunos após a leitura de O Caso dos Exploradores de Caverna, de Lon Fuller.

<sup>6</sup> Como disse, durante a minha vida de estudante, passei também um período na Alemanha – dois anos, no total. Mas, nesse caso, estive vinculado a dois centros de pesquisa (os Institutos Max-Planck de Heidelberg e de Hamburgo) nos quais não se ministravam aulas. Daí porque eu não tive experiência em sala de aula na Alemanha e não incluí este país no meu relato.

<sup>7</sup> Na LSE, os professores que mais me marcaram (e, acredito, influenciaram o modo como dou aulas) foram Robert Baldwin e Giorgio Monti. Este último foi o orientador do meu *paper* final.

<sup>8</sup> Essa circunstância até importava em cursos muito diferentes, a depender do professor. O curso de direito administrativo ministrado (tanto para os alunos de graduação, como para os alunos em mestrado) pela Professora Susan Rose-Ackerman em Yale, por exemplo, era muito distinto

espera – e se atribui – ao aluno. Entende-se que ele mesmo pode e deve realizar leituras autônomas para obter conhecimento objetivo. Assim, não se exige do professor que “cubra toda a matéria”: o seu papel não é esse. Se o aluno quiser conhecer determinado aspecto da matéria, pode fazê-lo por si só, valendo-se de um manual. Basta lê-lo.

Em segundo lugar, e justamente por isso, a atividade do aluno é largamente *ativa* na apreensão do conhecimento. Primeiro porque se exige dele leitura prévia. Depois, porque se espera que *participe* da aula – e não livremente, mas *a partir da leitura* que realizou previamente. Os alunos recebem, normalmente já no início do curso, todo o programa de aula, com as leituras selecionadas para cada aula.

Note-se que este modo de ensino reserva à sala de aula uma atividade que o aluno não poderia fazer sozinho: um debate dirigido, a contraposição de teses diversas, a observação de críticas e leituras diversas de um mesmo texto, provocações e reações, exercícios em grupos. Esse me parece um aspecto essencial do modelo. Os recursos humanos e financeiros são aplicados de forma mais eficiente. Os alunos extraem mais do professor, de seus colegas e da própria experiência universitária.

Além disso, o aluno é efetivamente *treinado a pensar por si próprio*, ao invés de simplesmente levado a *assimilar* um conteúdo que lhe foi apresentado. Isso significa que ele adquire competências para agir mesmo diante de matérias que ainda não tenham sido cobertas explicitamente. O aluno é competente não para repetir o que ouviu, mas para buscar respostas para qualquer problema que aparecer para ele.

## 2.2. OS ANOS COMO PROFESSOR

O contato que tive com a realidade acadêmica anglo-saxã foi fundamental para reacender em mim o desejo de pesquisar e de ensinar. O ano que passei na Universidade Yale<sup>9</sup>, principalmente, aproximou-me de uma experiência acadêmica mais informal, menos hierárquica e mais dinâmica. Eu vinha de anos pouco entusiasmantes, do ponto de vista intelectual<sup>10</sup>, nas minhas passagens pelas Universidades de Paris e de Roma. Em Yale, conheci a academia de que gostaria de participar, e a academia que eu gostaria de contribuir para formar no Brasil. Conheci e me aproximei de pessoas que tinham a academia em tempo integral

---

daquele ofertado pelo Professor Jerry Mashaw. Eles tinham liberdade de focar nos pontos que lhes pareciam mais adequados – e não tinham a pretensão ou a pressão para cobrir toda a matéria, ou nem chegar perto disso.

<sup>9</sup> Refiro-me ao ano acadêmico que se iniciou em agosto de 2010 e terminou em junho de 2011. Foi sem dúvida o ano mais rico, do ponto de vista intelectual, que vivi.

<sup>10</sup> Os três anos que passei em Paris e Roma foram muito relevantes para a minha formação pessoal e cultural, mas não foram igualmente satisfatórios do ponto de vista intelectual e acadêmico. A experiência que tive na Sorbonne e na Sapienza distam bastante daquela que eu penso ser a experiência acadêmica ideal.

como projeto de vida, e que me inspiraram e me incentivaram a seguir o mesmo caminho.<sup>11</sup>

A proximidade com estas pessoas acabou me levando à Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getulio Vargas (FGV Direito Rio), na volta ao Brasil, em agosto de 2013. As Escolas de Direito do Rio de Janeiro e de São Paulo haviam sido criadas em 2005 com uma inegável influência anglo-saxônica e com o objetivo de reformar o ensino jurídico no Brasil:<sup>12</sup> pagavam salários dignos aos seus professores em tempo integral, ofertavam-lhe boas condições de trabalho e exigiam deles dedicação à pesquisa e a aplicação de uma forma de ensino menos vertical e mais participativa.

Nos 10 anos desde que ingressei na FGV, ofertei disciplinas dogmáticas (Direito Administrativo, Direito Concorrencial, Direito Econômico), analíticas (Teoria da Regulação, Controle da Administração Pública e Direito Administrativo Comparado) e uma disciplina de cunho mais prático (um curso sobre Técnicas de Argumentação para o primeiro período). Em todos os casos, organizei o curso com leituras prévias e diferentes exercícios em sala de aula.

O tipo de leitura adequado para as aulas participativas varia: um artigo acadêmico com uma ideia polêmica (ou mesmo que o professor considere equivocada), um caso judicial relevante, o texto de uma reforma legislativa, uma matéria jornalística fazendo uma leitura leiga de um tema jurídico, ou até uma combinação de trechos dessas coisas. O mais importante é que o material fomenta o debate, inspire dúvidas, instigue o aluno a refletir sobre temas complexos e debater com os seus colegas ou com o seu professor as suas visões sobre o assunto. A ideia por trás deste método é ensinar o aluno a questionar, a refletir, a pensar por si próprio, vivenciando recorrentemente (aula a aula) os questionamentos, reflexões e pensamentos de seus colegas e de seu professor.<sup>13</sup> O bom professor de uma aula participativa, por outro lado, é o que consegue conduzir adequadamente

<sup>11</sup> Em especial: Diego Werneck, Thomaz Pereira, Natasha Salinas, Mariana Pargendler e Catarina Barbieri, então jovens pesquisadores; hoje, todos, referências em suas áreas de atuação.

<sup>12</sup> Cf.: “Estimular o engajamento do aluno, por meio de questões concretas ou problemas geradores atuais ou de outra forma instigantes, que o ajudem a criar conexões entre dimensões relevantes de sua vida, do ponto de vista individual e coletivo, suas futuras atividades profissionais e o que for ensinado-aprendido (...) A Escola propõe-se a criar condições para implementação dessas técnicas mediante (i) infra-estrutura adequada (salas de discussão; atividades web etc.); (ii) a defesa da pluralidade das técnicas; e (iii) a utilização de aulas expositivas de caráter informativo ao mínimo necessário” (RODRIGUEZ; FALCÃO, 2005).

<sup>13</sup> Em minha experiência como aluno, percebia que aulas participativas tanto me permitiam absorver melhor o conteúdo objetivo da disciplina (dado que ele tinha sido transferido de forma mais interessante, envolvendo casos e dinâmicas que ajudavam na minha assimilação e na minha recordação mais duradoura), como me treinavam para argumentar e raciocinar autonomamente, habilitando-me a aplicar técnicas que havia observado serem executadas pelos meus colegas e meus professores.



o debate, sem impor o seu próprio ponto de vista, mas também sem deixar de expor as dificuldades de cada posição apresentada. Por isso mesmo, como disse, esse método sempre me pareceu mais adequado para situar o aluno *no direito real*, com suas complexidades, dilemas e contradições, além de torná-lo *mais autônomo*.

Do mesmo modo, o tipo de dinâmica participativa pode variar bastante. Para dar alguns exemplos, no curso que ministrava sobre Técnicas de Argumentação, fazia os alunos lerem trechos do “Retórica da Intransigência”, de HIRSCHMANN (1992), e pedia-lhes que identificassem exemplos dos argumentos da perversidade, futilidade e ameaça no discurso político corrente. Após a leitura de “Como vencer um debate sem precisar ter razão”, de SCHOPENHAUER (1997), fazia-os discutir sobre temas polêmicos em sala de aula utilizando as técnicas da dialética erística do filósofo alemão, ou neutralizando o uso feito pelos seus oponentes. Em curso sobre controle da administração pública, pedia aos alunos que cogitassem de desenhos alternativos para o sistema de controle existente hoje no Brasil, contrastava teorias doutrinárias propositivas com posições adotadas por tribunais superiores, questionava competências exercidas pelo Tribunal de Contas da União diante da disciplina constitucional respectiva. No curso de Teoria da Regulação, dava-lhes o capítulo de um manual com os prós e contras de diferentes estratégias regulatórias (comando e controle, incentivos, *nudge* etc.) e fazia os alunos identificarem os seus usos em casos concretos, preverem quais seriam os problemas da adoção daquelas estratégias, além de refletirem sobre alternativas. Numa aula sobre explicações sociológicas para movimentos regulatórios, partia da tese seminal de STIGLER (1971, p. 3) de que “a regulação é adquirida pela indústria e é desenhada e opera primariamente para o seu benefício”, para refletir sobre suas limitações e imaginar alternativas ou complementações relevantes. Para discutir *enforcement*, debatia de forma jocosa com os alunos qual “punição” dar para os seus colegas que não haviam realizado a leitura, relacionando as suas respostas com a literatura que haviam consultado em casa.

### 3. MINHAS REFLEXÕES SOBRE AS TENDÊNCIAS DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

O meu entusiasmo com o ensino participativo e a minha exortação à sua disseminação no Brasil não me impedem de ver que essa não é a tendência atual, nem de admitir as suas dificuldades práticas (item 3.1). Seria mesmo pueril pretender que apenas este método de ensino fosse usado em todos os casos, e para todas as realidades do vasto território nacional. O apelo veiculado neste ensaio deve ser entendido como um convite à experimentação, principalmente por parte dos professores com atuação nos cursos de graduação das faculdades mais bem reputadas do país (item 3.2).

#### 3.1. A TENDÊNCIA ATUAL: A ACENTUAÇÃO DA SIMPLIFICAÇÃO DO ENSINO E DO MÉTODO EXPOSITIVO



Na contramão do que sugiro neste artigo, o que se vê hoje no ensino jurídico brasileiro é a acentuação da dominância do método expositivo. Ao menos três grandes circunstâncias contribuem para a consolidação dessa tendência.

Em primeiro lugar, a proliferação de cursos jurídicos no país. O Brasil possui hoje mais de 1500 faculdades de direito ao longo do seu território. A realidade de grande parte destes cursos, é preciso admitir, não permite grandes sofisticções no ensino e no aprendizado jurídico. Em alguns casos, contar com um professor com formação adequada e com condições materiais mínimas já é um objetivo dificilmente atingível.<sup>14</sup> Além disso, são minoria os alunos que podem dedicar ao Direito mais do que as horas em sala de aula e que poderiam preparar-se adequadamente para uma aula participativa, com leitura prévia. Para boa parte do público consumidor do ensino jurídico, o bom professor é aquele que lhe entrega o conteúdo da matéria “bem mastigado”, de forma que possa ser absorvido sem grandes dificuldades. Afinal, essa exposição pode mesmo ser a única forma que eles terão para ter acesso àquele conteúdo, por lhes faltar tempo e recursos para obtê-lo por meio da leitura de bons manuais e boas monografias jurídicas. Em resumo, o ensino jurídico participativo é um *luxo* com o qual uma parcela significativa dos alunos de Direito no Brasil não pode arcar.

Em segundo lugar, o desenvolvimento do mercado de concursos públicos. Para uma enorme quantidade do corpo discente no Brasil, o ensino jurídico é só uma forma de prepará-los para a aprovação em concursos. Acontece que as características desse mercado (notadamente o número de concurreseiros, de questões ou de provas a corrigir) ainda são dificilmente compatíveis com a sofisticação do ensino. Com as raras exceções de algumas provas realizadas para as carreiras mais bem pagas da profissão jurídica, os exames públicos se voltam a aferir um tipo de conhecimento extenso, mas raso e objetivo. É, de fato, o oposto do que o ensino jurídico participativo pode promover.

Em terceiro lugar, e por fim, a popularização da internet, que reforçou a massificação do ensino do Direito. Se é um fato que esse movimento possui benefícios na extensão e democratização do alcance, também não é possível negar as suas consequências negativas. A lógica da internet e o seu modo de funcionamento favorecem o conteúdo simples, rápido, divertido, ainda que não necessariamente útil, correto ou aprofundado.<sup>15</sup> Nesse ambiente, até mesmo uma *exposição real*, com uma duração mínima, passa a ser raridade.

<sup>14</sup> Algumas dessas dificuldades são relatadas por FREITAS (2020).

<sup>15</sup> Há mais. Quando a simplificação é submetida à lógica algorítmica das redes sociais, algo curioso acontece: aquilo que inicialmente foi adaptado para caber num espaço visual limitado sofre novos ajustes para que seja bem-sucedido no competitivo mercado da atenção, nas redes sociais. Não basta que o conteúdo seja simples, curto e de fácil assimilação. Para competir com as demais publicações, rolagens infinitas e tentadoras notificações, o conteúdo frequentemente precisa contar com um viés emocional, capaz de ativar gatilhos de reações positivas ou negativas. Publicações com esse tipo de viés mostram-se mais eficientes no aumento do engajamento nas redes. Isso



### 3.2. O CONVITE: POR MAIS PARTICIPAÇÃO NAS AULAS DE DIREITO

As circunstâncias apontadas acima explicam as dificuldades para a implementação do método participativo no Brasil: exige tempo e esforços adicionais das instituições de ensino, dos professores e dos alunos. Assim, é natural e mesmo previsível que ele seja relativamente pouco adotado em território nacional.

O que não se entende é o porquê, mais do que raro, esse método é praticamente inexistente no Brasil, mesmo nas mais importantes e ricas faculdades do país. Essas instituições e os seus professores<sup>16</sup> poderiam estar liderando um movimento contrário, de experimentação e de aprimoramento do ensino jurídico. Ao invés disso, parecem estar apenas seguindo a corrente e se rendendo às tendências. Algumas faculdades de elite transformaram-se em grandes cursinhos preparatórios para concurso – e se orgulham disso.

Essa opção pode se justificar de um ponto de vista meramente econômico. Como já se disse, o método expositivo é sem dúvida mais barato. Além disso, é mesmo mais fácil e mais lucrativo apenas reagir à demanda da maioria. Mas se há nas melhores faculdades de Direito também a pretensão de contribuir para o desenvolvimento das nossas instituições e para a formação de profissionais capazes de responder às reais demandas empresariais, sociais e políticas do nosso país, será preciso ousar e sair da zona de conforto, ao mesmo tempo em que se desafiam os próprios alunos a fazerem o mesmo. A simplificação do direito não se faz sem perdas. O direito simplificado é um direito distorcido, um direito artificial, que não serve para os problemas do dia a dia.

Como costuma ser dito: hoje as nossas faculdades ensinam os alunos a passarem em provas, não a operarem inteligentemente o direito. O movimento a que este artigo convida é uma das formas de dar passos em outra direção: menos hierarquia, enciclopedismo e conceitualismos; mais dinamismo, participação e realidade. Quem sabe a mudança não começará pelo nosso direito administrativo?

---

costuma estar associado ao aumento do número de seguidores, de acessos e interações com o conteúdo e, finalmente, com o aumento do número de vendas de produtos e serviços vinculados à página ou conta responsável pela publicação. O ensino jurídico e mercados associados não ficaram imunes a esses incentivos. É comum encontrar publicações, na forma de imagens e textos, que apresentem conteúdos jurídicos com abordagens de cunho emocional. É a autoajuda jurídica.

<sup>16</sup> Seria desejável, de fato, que o esforço fosse conjunto, entre professores e instituições. Fundamentalmente, é preciso que o professor tenha o apoio da instituição para aplicar o método participativo: é natural que haja resistência de alunos, por exigir deles maior comprometimento.

## REFERÊNCIAS

FREITAS, Hyndara. **Brasil tem mais de 1500 cursos de Direito, mas só 232 têm desempenho satisfatório**. Jota Info, 14 de abril de 2020. Disponível em: <<https://www.jota.info/carreira/brasil-tem-mais-de-1-500-cursos-de-direito-mas-so-232-tem-desempenho-satisfatorio-14042020>>. Acesso em: 03 de julho de 2023.

FULLER, Lon L. **O caso dos exploradores de cavernas**. São Paulo: Geração Editorial, 2018.

HIRSCHMAN, Albert Otto. **A retórica da intransigência: perversidade, futilidade, ameaça**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Como vencer um debate sem precisar ter razão: em 38 estratagemas (dialética erística)**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

STIGLER, G. J. The Theory of Economic Regulation. **The Bell Journal of Economics and Management Science**, v. 2, n. 1, p. 3–21, 1971.

RODRIGUEZ, Caio Farah; FALCÃO, Joaquim. **O Projeto da Escola de Direito do Rio de Janeiro da FGV. Série Cadernos FGV Direito Rio, Educação e Direito**, v. 1, Rio de Janeiro, novembro de 2005.