

## A OBRA DE VYGOTSKY E O ENSINO JURÍDICO SUPERIOR NA UNESC

## VYGOTSKY'S WORK AND HIGHER LEGAL EDUCATION AT UNESC

Maurício da Cunha Savino Filó-  
Márcia Andréia Schutz Lirio Piazza-  
Sandra Muriel Zadróski Zanette\*\*\*

## RESUMO

O artigo possui como objetivo geral relacionar contribuições de Vygotsky ao ensino jurídico superior. O problema deste artigo encontra-se na pergunta: quais contribuições a obra de Vygotsky pode dar ao ensino da prática jurídica simulada? Foram estudados aspectos da vida e da obra de Vygotsky, no contexto soviético, a fim de se verificar algumas contribuições pedagógicas sobre o esforço de aprendizagem. Por fim, analisou-se a prática jurídica simulada do Curso de Direito da UNESC. O método de pesquisa utilizado foi o dedutivo, em pesquisa teórica e qualitativa, com emprego de material bibliográfico e documental. Conclui-se que a Obra de Vygotsky possui elementos que podem ser aproveitados e contextualizados no ensino jurídico superior.

Palavras-chave: Direito; Docência; Ensino Jurídico; Pedagogia; Vygotsky.

## ABSTRACT

The article has as general objective to relate Vygotsky's contributions to higher legal education. The problem of this article lies in the question: what contributions can Vygotsky's work make to the teaching of simulated legal practice? Aspects of Vygotsky's life and work were studied, in the Soviet context, in order to verify some pedagogical contributions on the learning effort. Finally, the simulated legal practice of the UNESC Law Course was analyzed. The research method used was deductive, in theoretical and qualitative research, using bibliographic and documentary material. It is concluded that Vygotsky's work has elements that can be used and contextualized in higher legal education.

Key-words: Law; teaching; Legal Education; Pedagogy; Vygotsky. Keywords: Law; teaching; Legal Education; Pedagogy; Vygotsky.

\* Doutor em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da Universidade Federal de Santa Catarina (2018). Possui Mestrado em Direito pela Universidade Presidente Antônio Carlos - PPGD - UNIPAC (2010), possui Graduação (2004) e Pós-Graduação lato sensu em Direito Processual pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (IEC, 2004). <http://lattes.cnpq.br/5488041020174684>. <https://orcid.org/0000-0002-7436-1664>. mauriciosavino@hotmail.com

\*\* Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico da UNESC. Mestre em Educação. Procuradora Jurídica da Universidade do Extremo Sul Catarinense- UNESC. Coordenadora do Curso de Direito e Professora da UNESC nas disciplinas de Direito Processual do Trabalho, Prática Processual Trabalhista e Estágio Supervisionado com Mediação e Conciliação. <http://lattes.cnpq.br/4528555002778758>. <https://orcid.org/0000-0003-0085-7779>. marciapiazza@unesc.net

\*\*\* Possui graduação em Administração pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (1995), graduação em Direito pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2014) e mestrado em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (2017). Possui graduação em Administração pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (1995), graduação em Direito pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2014) e mestrado em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (2017). <http://lattes.cnpq.br/3571917845990431>. <https://orcid.org/0000-0001-9332-081X>. smurielz@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

Este artigo possui como objetivo geral relacionar contribuições de Vygotsky ao ensino jurídico superior.

Sabe-se que o ensino superior, cada vez mais, apresenta a necessidade de reanalisar a relação entre docente e discente, cujo perfil muito se modificou com o passar do tempo, proporcionando que um maior número de técnicas pedagógicas surja em auxílio do professor.

Entretanto, no caso dos Cursos de Direito, a formação docente ainda é muito deficitária, no sentido de que o professor, geralmente, ingressa nos quadros de uma universidade sem o devido embasamento pedagógico, o que, notoriamente, é verificado por alguns sintomas: encarar a docência como uma espécie de renda-extra; demonstrar ausência de preparo e revisão de resultados da aprendizagem de ensino; realizar repetições das primeiras aulas ministradas – geralmente expositivas – por anos a fio; fazer modificações no conteúdo somente de forma pontual, quando há mudança na legislação em vigor, mas sem alterar a metodologia de ensino; realizar repetição de avaliações já realizadas; e demonstrar ausência de exemplos práticos que possam ser relacionados com o conteúdo da aula, a fim de facilitar o entendimento do acadêmico.

Não se ignora que a titulação, por si só não pode ser considerada como garantia de competência pedagógica; porém, a marca do amadorismo tende a lesionar tanto alunos, quanto mestres<sup>1</sup>.

Isso não significa que os professores dos cursos de direito estejam marcados por não terem conteúdo ou serem maus profissionais; porém, em face de um inegável desestímulo a atividade docente séria, pautada no esforço de auxiliar o aluno em sua superação, ou mesmo em razão de um desconhecimento de elementos básicos de pedagogia, não se torna incomum que – no direito – as aulas se resumam a mero despejar sistemático de conhecimentos.

Como afirmam Pimenta e Almeida<sup>2</sup>, ainda que os professores tenham experiência prática na área, com relação ao ensino-aprendizagem prevalece o despreparo e o desconhecimento científico quanto ao processo pelo qual passam a ser responsáveis, a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Essa forma de ensino – algumas vezes funcional – não consegue mais atender a todas as demandas acadêmicas, limitando o aproveitamento do tempo de efetiva formação superior nas aulas, que é aproveitado mais em seu aspecto informativo.

A política educacional vigente exige a capacitação do corpo docente nas instituições de ensino superior, inclusive como critério de avaliação pelo MEC, quando o

---

<sup>1</sup> COLAÇO, Thais Luzia. *ENSINO DO DIREITO E CAPACITAÇÃO DOCENTE*. In *Aprendendo a ensinar direito O Direito / Thaís Luzia Colaço* (org.) - Florianópolis: OAB/SC Editora, 2006.

<sup>2</sup> PIMENTA, Selma Garrido. ALMEIDA, Maria Isabel de. *Pedagogia Universitária*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

professor passa a ser sujeito ativo no processo de formação e desenvolvimento de sua atividade.

Nesse sentido, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, dando especial destaque à integração entre os conteúdos teóricos e a prática jurídica<sup>3</sup>.

Nesse sentido, a valorização da prática jurídica impõe ao docente, além de alguma experiência prática, a busca por qualificação acadêmica, cuja formação deve ser específica e permanente.

Partindo-se do pressuposto de que Vygotsky foi essencial para a concepção e desenvolvimento do ensino por meio de laboratórios, o problema deste artigo encontra-se na seguinte pergunta: quais contribuições a obra de Vygotsky pode dar ao ensino da prática jurídica simulada?

Para responder a tal questionamento, este artigo se dividirá em três seções. Na primeira seção, estudar-se-ão aspectos da vida e da obra de Vygotsky, destacando o contexto histórico soviético. Na segunda seção, verificar-se-ão algumas contribuições de sua obra sobre o esforço de aprendizagem; Na terceira seção, analisar-se-á a prática jurídica simulada do Curso de Direito da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) criada com bases pedagógicas de Vygotsky.

O método de pesquisa utilizado será o método dedutivo, em pesquisa teórica e qualitativa com emprego de material bibliográfico e documental.

## A Vida e a obra de Vygotsky

Vygotsky foi um cientista que teve uma vida breve, morrendo aos trinta e sete anos de tuberculose, mas deixando uma grande contribuição a diversas ciências. Sua postura interdisciplinar não focou indivíduos de maneira isolada, pois levava em consideração a situação cultural em se estes se desenvolviam.

A obra de Vygotsky pode ser considerada como uma obra aberta, sem tantas preocupações com a ortodoxia metodológica, pois ele se preocupou mais em abrir novas linhas de pesquisa, que depois foram desenvolvidas, do que em esgotá-las<sup>4</sup>.

Conforme afirmam Prestes e Tunes<sup>5</sup>:

Quando se analisa a extensa produção escrita de Vigotski, nota-se que foram poucos os livros que escreveu com a intenção de serem livros. [...]

Um contemporâneo e colaborador de Vigotski, Daniil Borissovitch Elkonin, indica, por sua vez, que ele escreveu cerca de 180 trabalhos (Elkonin, 1984). É importante ressaltar a tentativa de relacionar a produção escrita de Vigotski.

<sup>3</sup> BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file>. Acesso em 18 jun 2022.

<sup>4</sup> REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

<sup>5</sup> PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. *A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais*. Estud. psicol. (Campinas), Campinas, v. 29, n. 3, p. 327-340, Sept. 2012, p. 328. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2012000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2012000300003&lng=en&nrm=iso). Acesso em 18 jun 2022.

Mas, apesar disso, sabe-se, por relatos de sua filha Guita, que muitos textos ainda permanecem em forma de manuscrito. Isso explica, em parte, por que textos de Vigotski foram publicados ao gosto de cada organizador.

Por diversos fatores, se verifica ser um tanto difícil realizar uma valorização definitiva sobre a contribuição de sua obra; porém, para analisá-la com maior profundidade, necessário se faz contextualizá-la, assim como a vida de seu autor.

Vygotsky nasceu na Bielo-Rússia, em 1896, vinha de família muito culta, que tinha até uma biblioteca em sua casa e que lhe deu uma educação em grande parte por tutores particulares. Pelo fato de ter aprendido diversos idiomas, como o alemão, o latim, o hebraico, o Francês e o inglês, ele pôde ter um acesso a diversos materiais que lhe deram informações sobre todo o mundo, além das que eram fornecidas por traduções russas. Após o curso secundário, estudou Direito e Literatura na Universidade de Moscou, onde demonstrou competência para realizar análises psicológicas, como um estudo de Hamlet de Shakespeare (A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca) o que gerou a obra *Psicologia e Arte*. Enquanto se graduava em Moscou, participou de cursos em História e Filosofia, mas sem ser titulado, na Universidade Popular de Shanyavskii. Depois ainda cursou medicina em Moscou e depois em Kharkov<sup>6</sup>.

A sua forte base intelectual, sólida e interdisciplinar se refletiu na sua vida profissional, sendo que escreveu e ministrou cursos em Moscou, Leningrado e depois na Ucrânia. Sobre o seu projeto de trabalho, inicialmente pode-se verificar que havia uma preocupação em se:

[...] estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, histórico-social e ontogenética. (...) Deteve-se no estudo do controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, etc.<sup>7</sup>

Sem querer adentrar a toda a complexidade e problemas que podem ser levantados sobre as afirmações de Vygotsky, pode-se destacar o mérito de chamar a atenção sobre “como a criança reage afetivamente ao meio, refletindo-o e refratando-o, permitindo redimensionar a ideia de que o meio é promotor de desenvolvimento”<sup>8</sup>.

Utilizou o método dialético, sendo que no final dos anos 1920 e início de 1930, passou a fazer reflexões sobre a questão da educação e seu papel no desenvolvimento humano, focando especialmente no desenvolvimento infantil, uma área chamada por Vygotsky de “pedologia” (“ciência da criança que integra os aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos”), que seria mais abrangente do que a psicologia. Para Vygotsky, essa disciplina seria a “ciência básica do desenvolvimento humano”. Não que

<sup>6</sup> REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 24.

<sup>7</sup> REGO, *Op cit*, p. 20-22.

<sup>8</sup> LEMOS, A. S. C., MAGIOLINO, L. L. S., & SILVA, D. N. H. (2022). Desenvolvimento e Personalidade: o papel do meio na primeira infância. *Educação & Realidade*, 47, p. 19. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/116926>> Acesso em 18 jun 2022.

ele quisesse elaborar uma teoria do desenvolvimento infantil, mas sim explicar o desenvolvimento humano no geral<sup>9</sup>.

Importante ressaltar que o ambiente mental gerado pela revolução russa, ou seja, o contexto sociopolítico e cultural, fez com que a ciência passasse a ser extremamente valorizada como forma de se resolver os problemas sociais e econômicos, com uma abordagem histórica. A educação passou a ter grande destaque, no sentido de elaboração de programas educacionais eficientes para se erradicar o analfabetismo e oferecer melhores oportunidades aos cidadãos. Assim, ao querer reestruturar a teoria e a pesquisa psicológica, Vygotsky acabou ficando, neste sentido, em sintonia com os projetos sociais e políticos soviéticos<sup>10</sup>.

Até então havia uma divisão da psicologia, uma corrente a considerava como ciência natural que deveria se ater na descrição das formas exteriores de comportamento, ou seja, habilidades mecanicamente constituídas. Já a outra corrente entendia que a psicologia deveria ser uma ciência mental, descrevendo subjetivamente, e não objetivamente a vida psíquica humana. Sendo contrário ao idealismo e ao mecanicismo das correntes anteriores, Vygotsky buscava superá-las por meio do materialismo histórico dialético enquanto método e princípio de trabalho. Queria descrever e explicar as funções psicológicas superiores. Sintetizando aquelas duas teorias poderia chegar a uma nova teoria do funcionamento intelectual humano. Teve como colaboradores Luria e Leontiev, que formaram a Troika, o que resultou na produção de importantes teorias, fundamentalmente sobre a Psicologia e a Pedagogia. Dedicaram-se à “construção de estudos pilotos que demonstrassem que o pensamento adulto é culturalmente mediado”, sendo que a mediação teria como o seu meio principal e a linguagem<sup>11</sup>.

No Governo de Stalin, a partir de 1932, passou a sofrer severas críticas, sendo suas teorias consideradas idealistas. Na verdade, pode-se considerar que Vygotsky levou mais a sério o marxismo do que o Governo Stalinista, ao defender que “os seres humanos não deveriam ser considerados, pelos marxistas, apenas em função de suas reações ao ambiente exterior, mas também a maneira pela qual eles criam seu ambiente, o que por sua vez dá origem a novas formas de consciência”<sup>12</sup>. Após sua morte, sua obra foi proibida na URSS e ignorada no Ocidente.

Prestes e Tunes<sup>13</sup> destacam que além das obras de Vygotsky “[...] ficarem proibidas na União Soviética (URSS), ao longo de quase 20 anos, suas obras nem sempre tiveram um destino digno”, inclusive foram detectadas “[...] adulterações, cortes e censuras [...]” no transcorrer dos anos.

Contudo, foi Vygotsky redescoberto na União Soviética a partir de 1956, e no Ocidente a partir de 1962. No Brasil sua obra chegou tardiamente, em 1984. E conforme ressalta Rego<sup>14</sup>, ainda há muito material não traduzido do russo, e ainda vasto material inédito na própria Rússia.

---

<sup>9</sup> REGO, *Op cit*, p. 25.

<sup>10</sup> REGO, *Op cit*.

<sup>11</sup> REGO, *Op cit*.

<sup>12</sup> REGO, *Op cit*, p. 34.

<sup>13</sup> PRESTES; TUNES, *op cit*, p. 328.

<sup>14</sup> REGO, *Op cit*.

## As contribuições de Vygotsky para o ensino

Em suas obras Vygotsky deixou claro a sua preocupação com o ensino, aproximando a psicologia da pedagogia, sem esconder sua angústia sobre os problemas éticos que envolviam os projetos e planos educacionais da época.

O leitor necessita se situar na história para melhor compreender este autor, que teve seu auge durante a Revolução Soviética, onde era necessária a construção de um sistema educacional público para atingir objetivos como a erradicação do analfabetismo até 1927, uma das propostas de Lênin.

Diante desta necessidade urgente, Vygotsky lança sua obra “Psicologia Pedagógica” que buscava de certa forma contribuir para aquela sociedade comunista. No entanto, o que Vygotsky realmente se preocupava era a educação e o papel do docente, sendo, por isto, alvo de críticas no posterior governo de Stalin, como já mencionado<sup>15</sup>.

Outra grande contribuição de Vygotsky foi a elaboração da “abordagem sócio-interacionista”, que pretendia chegar às respostas de três questões: qual a relação entre o ser humano e seu ambiente físico e social; como o trabalho chegou a ser o meio do relacionamento entre a natureza e o homem e quais as consequências psicológicas destas atividades; e a última qual a relação entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem<sup>16</sup>.

Vygotsky e seus colaboradores estudaram as chamadas “funções psicológicas superiores”, típicas dos seres humanos, que consistem em processos mentais mais elaborados, porque são intencionais e não meramente reflexos (processos psicológicos elementares). A relação origens em diferentes épocas e em diferentes maneiras, a linguagem e o pensamento-dialético, indivíduo-sociedade, que possibilita a transformação do meio, também modifica e influencia o homem em seu comportamento futuro. Assim, estas funções psicológicas humanas originam-se desta dialética, desta relação do indivíduo e sua cultura e sociedade. O cérebro, apesar de não sofrer transformações físicas, seria moldado pela história e pelo desenvolvimento humano; enquanto que a linguagem seria a responsável pela mediação entre os “seres humanos entre si e deles com o mundo”<sup>17</sup>.

Isso ocorreria quando a criança é inserida em um grupo social. Em contato com a cultura daquele grupo, inicia-se um funcionamento psicológico típico da pessoa humana.

---

<sup>15</sup> Cf. TOASSA, Gisele. *A “psicologia pedagógica” de Vigotski – Considerações Introdutórias*, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2155>. Acesso em 18 mar 2022: “Na “Psicologia Pedagógica”, Vygotski aborda, essencialmente, a educação a partir de uma consciência ativa no ambiente, mas ainda no quadro teórico da ciência dos reflexos (cujo organismo é, essencialmente, abordado como objeto passivo). O toque especial de “atividade”, provavelmente, fundamenta-se em Marx, e no alinhamento vgotskiano com Trotski. A “Psicologia Pedagógica” e a “Psicologia da Arte” são os textos mais explicitamente trotskistas de Vigotski”.

<sup>16</sup> REGO, *Op cit*, p.38-39.

<sup>17</sup> REGO, *Op cit*, 41-42.

A conquista da linguagem é decisiva para o desenvolvimento humano, e esta função cognitiva e comunicativa além de expressar o pensamento, pois o organiza<sup>18</sup>.

Com a interação e o diálogo com os membros mais maduros de sua cultura (adultos), as crianças aprendem a usar a linguagem como instrumento do pensamento e como meio de comunicação, associando linguagem e pensamento. Assim o pensamento torna-se verbal e a fala racional. Este processo é dinâmico e não linear, passando por estágios: fala exterior, fala egocêntrica e fala interior<sup>19</sup>.

No entanto convém destacar a seguinte afirmação de VYGOTSKY<sup>20</sup>:

A linguagem do meio ambiente, com seus significados estáveis e permanentes, indica o caminho que as generalizações infantis seguirão... O adulto não pode [deve] transmitir à criança o seu modo de pensar. Ele apenas lhe apresenta o significado acabado de uma palavra, ao redor da qual a criança forma um complexo.

Primeiramente a criança utiliza a fala para a comunicação (fala exterior), para resolver seus problemas, mas sem utilizá-la como pensamento (discurso socializado). Ex.: Quer um brinquedo no alto faz apelos verbais para o adulto. Na fase seguinte, a criança internaliza a fala (fala interior), estabelecendo um diálogo com ela mesma, e passa a resolver seus problemas, sozinhas (discurso interior). Além das funções de comunicação e emocionais, a fala passa a ter uma função de planejamento, a fala antecede a ação de um plano ainda não executado. Este aprendizado de planejar ação futura, ausente nos animais, permite a criança realizar operações psicológicas complexas. Existe uma espécie de transição da fala (fala egocêntrica) onde a fala é acompanhada da ação, onde a criança dialoga consigo mesma, como se planejasse em voz alta, antes ou durante a realização da atividade. O domínio da linguagem muda o relacionamento da criança com o meio, pois promove a comunicação o indivíduo e também a organização do agir e pensar<sup>21</sup>.

O aprendizado da linguagem escrita foi um verdadeiro salto para nosso desenvolvimento. Este complexo sistema de signos serve de instrumento para o pensamento, organiza de formas diferentes as ações e possibilita acesso ao patrimônio cultural. Vygotsky faz uma crítica à visão que se tem que o aprendizado da escrita é apenas habilidade motora, um processo bastante complexo, que se inicia antes mesmo da criança pegar um lápis em sua mão. Esta sofisticação está no fato que a compreensão da escrita é feita através da linguagem falada, que gradualmente vai sendo abreviada até desaparecer o elo entre as duas. A escrita é uma elaboração de um sistema de representação simbólica da realidade, sendo uma espécie de continuidade de outras atividades simbólicas, como gestos, desenho e o brinquedo<sup>22</sup>.

Apesar de não ignorar as definições biológicas, Vygotsky dá maior importância à dimensão social (instrumentos e símbolos) que realizam a mediação entre indivíduo e seu

---

<sup>18</sup> REGO, *Op cit.*

<sup>19</sup> REGO, *Op cit.*

<sup>20</sup> VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. Tradução Jéferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 58.

<sup>21</sup> REGO, *Op cit.*

<sup>22</sup> REGO, *Op cit.*

mundo, criando mecanismos psicológicos e formas de agir. O desenvolvimento das funções superiores (desenvolvimento pleno do ser humano) depende do aprendizado de um determinado grupo social. Por outro ângulo, o aprendizado é garantia de desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas. Vygotsky analisa a complexa relação entre aprendizado e desenvolvimento sob dois ângulos, dois níveis: nível de desenvolvimento real ou efetivo, capacidades e funções que a criança já domina antes mesmo de entrar na escola, indicam processos mentais ou ciclos de desenvolvimento que já se completaram; e o nível de potencial, que se às capacidades que serão construídas, que a criança é capaz de realizar mediada por outra pessoa, através do diálogo, da colaboração, da imitação. A distância entre os dois níveis caracteriza a “zona de desenvolvimento potencial ou proximal”, funções que ainda não amadureceram “brotos” ou “flores”. Estas zonas de desenvolvimento potencial são criadas pelo aprendizado quando a criança se relaciona com outras pessoas, dando início a vários processos de desenvolvimento, impossível de ocorrer sem ajuda externa. Quando o aprendizado é efetivado, quando o processo se internaliza, passa a fazer parte do desenvolvimento individual. Conhecer a zona de desenvolvimento potencial (ZDP) da criança é de extrema importância para o plano educacional, analisando os limites da competência da criança<sup>23</sup>.

Nas palavras de Vygotsky<sup>24</sup>, a Zona de Desenvolvimento Potencial:

É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sobre a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Para definir conceitos, a criança buscaria as características encontradas no mundo real. O grupo cultural é quem fornece as categorias (conceitos), nomeando-os com palavras da língua do grupo. Estes conceitos cotidianos, que a criança possui antes mesmo de entrar na escola, são construídos através da observação, manipulação e vivência direta da criança. Já os conceitos científicos, serão sistematizados na escola, estes conceitos serão ampliados, abstraídos em graus de generalização, alcançando abrangência e complexidade. Além das informações recebidas do grupo cultural é necessária uma atividade mental intensa. O conceito não é aprendido de forma mecânica, e nem pode ser transmitido pelo professor ao aluno (verbalismo vazio). O desenvolvimento deste processo já está presente mais precoce da infância, mas a base psicológica só se configura e desenvolve na puberdade. Vygotsky alerta que se o meio não exigir estimular e desafiar o adolescente, este processo tanto pode atrasar como não se completar, assim não alcançará níveis mais elevados de raciocínio. O papel da escola é fundamental, propiciando conhecimento sistemático além do campo de visão ou vivência direta (conceitos espontâneos), tendo acesso ao conhecimento científico e permitindo

---

<sup>23</sup> REGO, *Op cit.*

<sup>24</sup> VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 12.



consciência da criança em relação aos seus processos mentais. A escola influencia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na fase do seu amadurecimento<sup>25</sup>.

Vygotsky utiliza o termo brinquedo como “ato de brincar”, em sentido mais amplo e destaca a importância para a promoção de desenvolvimento. Em uma criança muito pequena, sua ação é determinada pelo campo visual externo, ela não consegue agir independente daquilo que vê. Através do brinquedo, o pensamento passa ser regido pelas ideias, pois a criança aprende a atuar na esfera cognitiva que depende das motivações internas. A criança passa a imaginar, abstrair as características dos objetos reais. A brincadeira é utilizada pela criança para executar operações ou situações, ilusórias, que não são ainda possíveis, para satisfazer seus desejos. Toda situação imaginária segue as regras do comportamento representado. Ao brincar a criança esforça-se ao máximo para ser fiel à realidade, fazendo com que ela atue em um nível superior que ela se encontra, “no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade”. Estas regras, seguidas na brincadeira, criam uma zona de desenvolvimento proximal, impulsionando conceitos e processos de desenvolvimento<sup>26</sup>.

Uma criança não se comporta de forma puramente simbólica no brinquedo; ao invés disso, ela quer e realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência. A criança, ao querer, realiza seus desejos. Ao pensar, ela age. As ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa.<sup>27</sup>

É necessário ao professor o conhecimento deste processo do pensamento e linguagem para perceber que: se uma criança necessita que lhe estimulem o aprendizado, o mesmo pode se dizer de um acadêmico adolescente ou adulto. Neste sentido, transportando estes conhecimentos para nível universitário, verifica-se a importância de exigir um exercício do acadêmico que não se limite a ser mera repetição do que foi previamente “despejado” pelo professor, mas sim que demande novo esforço de aprendizado.

Foram com essas premissas que foi criado o eixo prático profissional do Estágio de Prática Jurídica Obrigatório, do Curso de Direito da UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense, respeitando os limites do acadêmico, mas estimulando sua criatividade e possibilitando o aprendizado dentro da prática.

### **O centro de prática jurídica (CPJ) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)**

O contexto de uma educação pode ser constituído por um conjunto de perspectivas e enfoques que intervenha na realidade social e se traduza num ato complexo. A psicologia da aprendizagem oferece contribuições significativas no sentido de melhor compreender o ato educativo, e serve como instrumento na compreensão das características

---

<sup>25</sup> REGO, *Op cit*.

<sup>26</sup> REGO, *Op cit*, p. 80-83.

<sup>27</sup> VIGOTSKY, *Op. Cit.*, 1989, p. 132.

socioculturais e psicológicas do aluno, e de suas relações entre desenvolvimento, ensino-aprendizagem e educação<sup>28</sup>.

Para Vygotsky, pesquisar essa interação como um processo de apropriação pelo sujeito por meio de experiência histórico-cultural significa conceber que “o aprendizado pressupõe uma natureza social específica em um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”<sup>29</sup>.

No mesmo sentido, Rego<sup>30</sup> se refere que o aprendizado seria “[...] o aspecto necessário e universal, uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas típicas humanas e culturalmente organizadas”.

Tendo em vista os aspectos teóricos já levantados, passa-se a analisar o Centro de Prática Jurídica Obrigatório da Universidade do Extremo Sul Catarinense CPJ-UNESC,

O Estágio de Prática Jurídica Obrigatório teve inspiração inicial foi a concepção de complexidade da educação e a necessidade de metodologias de ensino que não se pautassem pela reprodução de conteúdo previamente (re)passado pelo professor.

O formato foi pensado de acordo com o processo ensino-aprendizagem de Vygotsky, utilizando o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a mediação do professor, a fim de que o acadêmico que realizou o conhecimento empírico consiga o conhecimento prático e científico.

O ensino adquiriu uma perspectiva diferente, com relação às demais disciplinas da graduação, pois:

Nesta configuração, o trabalho do professor desempenha um papel central, orientado pelas formas ideais constituídas pelos saberes organizados nas disciplinas escolares e pelas ferramentas de atuação sobre os alunos que estas disciplinas disponibilizam. Estas ferramentas são aquelas que permitem a formação de uma zona de desenvolvimento próximo, por meio da qual o aluno pode (ou não) se desenvolver, um espaço de liberdade para o aluno para sua própria transformação.<sup>31</sup>

A criação da Prática Jurídica também levou em consideração as disposições da Portaria do MEC nº 1.886 de 30/12/1994, seus Princípios e Diretrizes e, posteriormente, pelas Resoluções do CES/CNE<sup>32</sup>, operacionalizando assim o Eixo de Formação Prática<sup>33</sup>.

O objetivo foi a concretização da efetiva aprendizagem da prática com o saber jurídico. Para isso montou-se uma infraestrutura composta pelo Centro de Prática Jurídica-CPJ que comporta a prática simulada e real assim formatada: o Estágio de Prática

---

<sup>28</sup> REGO, *Op cit.*

<sup>29</sup> VIGOTSKY, *Op. Cit.*, 1989, p. 99.

<sup>30</sup> REGO, *Op cit*, p. 28.

<sup>31</sup> SCHNEUWLY, B.; LEOPOLDOFF MARTIN, I. . Vygotskij, o Trabalho do Professor e a Zona de Desenvolvimento Próximo. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 47, 2022, p. . Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/116630>. Acesso em: 19 jul. 2022.

<sup>32</sup> Ressalte-se que o estágio se encontra em constante aperfeiçoamento, inclusive para atender as novas exigências do MEC, como as previstas na supracitada Resolução n.º 5, de 2018.

<sup>33</sup> UNESCO, 2010. *Regimento Interno DO CPJ*. Disponível em: [https://www.unesc.net/portal/resources/files/48/regulamento\\_estagio\\_cpj.pdf](https://www.unesc.net/portal/resources/files/48/regulamento_estagio_cpj.pdf) Criciúma: 2010. Acesso em 18 mar 2022.

Jurídica simulado (EPJ I, II e III) e o Estágio Real realizado nas Casas da Cidadania, Juizado Informal Universitário e o Projeto Avançado de Conciliação (PAC)<sup>34</sup>.

A Unidade Judiciária Avançada no campus da UNESC foi criada em parceria com o TJSC (Tribunal de Justiça de Santa Catarina), para a tramitação dos processos advindos do CPJ.

O PAC trata-se de um projeto de ensino/extensão que envolve alunos e professores que atua no foro da comarca e realiza atendimentos voltados à conciliação, tudo de acordo com as diretrizes nacionais do CNJ. Ainda possui uma unidade na Justiça Federal, Casa de Justiça e Cidadania (CJC).

Para uma explicação mais didática, pode-se ver a prática jurídica dividida em duas partes, simulada e real, sendo que a prática simulada é oferecida nas 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> fases e a prática real oferecida nas fases 9<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup>.

No estágio simulado, como o próprio nome indica, o acadêmico realiza as peças baseado em casos reais criados pelo docente, a fim de contextualizar uma situação que poderá ter de ser enfrentada na vida profissional: No **Estágio I** há prática simulada em Direito Civil e Direito Administrativo; no **Estágio II** há prática simulada de Direito Civil e Direito Penal; e no **Estágio III** há prática simulada de Direito Civil e Direito do Trabalho.

No estágio real, ocorre uma espécie de clínica jurídica, quando pessoas vulneráveis, que não podem arcar com custas judiciais e com honorários advocatícios são atendidas por acadêmicos das fases finais do curso, indicando possíveis soluções para os conflitos ou mesmo participando da confecção de ações e de seu acompanhamento processual. É importante destacar que no estágio real, o professor deve estar regularmente inscrito na OAB. Nos **Estágios IV e V**, a prática real conta com atendimento à comunidade em diversas Casas da Cidadania e na Justiça Federal, com a Unidade de Judiciária de Cooperação – UJC e com o Projeto Avançado de Conciliação (PAC).

As disciplinas de estágio supervisionado são oferecidas em horários diversos ou não coincidente do restante das disciplinas do currículo. O dimensionamento das turmas gira em torno de 12 (doze) alunos (EPJ I, II e III) e 4 (quatro) alunos na prática real junto a Casas de Cidadania, Unidade Judiciária Acadêmica, Posto de Atendimento Avançado (PAC) e o CJC da Justiça Federal.

O § 1º, do art. 6º, da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018, prevê que “§ 1º É obrigatória a existência, em todas as IES que oferecem o curso de Direito, de um Núcleo de Práticas Jurídicas, ambiente em que se desenvolvem e são coordenadas as atividades de prática jurídica do curso”<sup>35</sup>.

Apesar de não haver uma obrigatoriedade de se esgotarem conteúdos teóricos, o ideal é que os Estágios de Práticas Jurídicas sejam realizados por acadêmicos com o aporte teórico para que a prática jurídica possa ser realizada com maior aproveitamento e formar um profissional consciente, que possa ir além da técnica-jurídica, que saiba seu papel como cidadão e formador de cidadania. Assim, antes mesmo de iniciar a prática, há a preocupação de formação integral do acadêmico.

<sup>34</sup> UNESC, 2018. *Portal*. <https://www.unesc.net/portal/capa/index/48>. Acesso em 18 mar 2022.

<sup>35</sup> BRASIL, *op cit*, 2018.

Nas três fases iniciais do Estágio de Prática Jurídica (EPJ I, II e III), o acadêmico deverá unir seus conhecimentos teóricos adquiridos nas fases iniciais e aplicá-los na prática, esta é uma grande preocupação que, inclusive, está exposta no Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UNESC<sup>3637</sup>:

As disciplinas do eixo profissional e do eixo prático, técnicas, devem possuir "base" nas disciplinas do eixo de formação (propedêuticas) ou terem a reflexão destas sobre aquelas. Deve-se buscar uma integração que dê organicidade ao currículo, fazendo com que as disciplinas não se apresentem como compartimentos estanques, chegando até mesmo, na visão de alguns, a haver uma dicotomia entre disciplinas do eixo profissionalizante (importantes) e do eixo formativo (sem importância).

Os Estágios I, II e III ocorrem nas dependências do Centro de Prática Jurídica, onde se vivencia e se elaboram de peças práticas profissionais simuladas em processo administrativo, processo civil, processo penal e processo trabalhista, além do acompanhamento de audiências e sessões de julgamento.

Essa concepção de ensino vai ao encontro das teorias de Vygotsky, notadamente nos primeiros três estágios, pois o professor deve propor um caso para no qual o aluno terá que fazer uma peça, previamente estudada, mas sem consulta a modelos e será o aluno quem terá que construir sua peça jurídica com o conhecimento teórico adquirido durante o curso e sua, ainda, escassa experiência. O caso deverá possibilitar ao acadêmico um impulso para seu desenvolvimento com a práxis (conceito e prática), mediante o estímulo do professor.

Depois de a peça ser postada no sistema acadêmico, o professor que aplicou a atividade irá corrigi-la e entregá-la na aula posterior. Essa peça poderá estar apta ou necessitar de apontamentos para a correção do acadêmico.

Supondo, para fins de exemplo, que se irá realizar o Estágio I, quando o acadêmico pode ter que realizar um mandado de segurança ou uma ação indenizatória, o docente deve sugerir um caso ocorrido para que haja uma resposta jurídica adequada e técnica. Caso a peça não seja aceita como apta, por faltar requisitos técnicos ou argumentação coerente, há possibilidades de correção, sem que seja necessária qualquer aula expositiva, pois a correção é individualizada e voltada para o que está produzido.

Não obstante isso, ainda podem ser levantados conteúdos multidisciplinares que contribuam com o despertar da consciência do acadêmico para temas sensíveis da sociedade, como os pertinentes a cidadania, direitos humanos, letramento digital e meio ambiente.

É importante que o professor compreenda que deverá abandonar sua postura de transmitir informações e detalhes dos conteúdos teóricos, para ter um novo desafio: proporcionar aos acadêmicos ferramentas e instrumentos para a aquisição do conhecimento e despertar os motivos e as necessidades desta nova fase do curso.

<sup>36</sup> UNESC, 2014. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito*, p. 54. Disponível em <http://www.unesc.net/portal/resources/documentosoficiais/10363.pdf?1406125187>. Acesso em 18 mar 2022.

<sup>37</sup> Ressalte-se que, até o envio deste artigo, ainda não havia sido aprovado o novo PPC do Curso de Direito da UNESC.

A postura docente formativa é necessária para que se consigam resultados duradouros e estimulantes nos discentes<sup>38</sup>. É de suma importância que o professor conheça e possibilite a criação destas Zonas de Desenvolvimento Proximal do aluno, que são as funções que estão por amadurecer. O professor deve se adiantar ao desenvolvimento do aluno, para despertar os processos internos e com a sua colaboração e dos colegas possibilitar ao discente que construa um novo conhecimento. A grande função do professor neste processo é a chamada mediação do conhecimento.

O papel do professor não mantém nenhum destaque, às vezes até criando certa desconfiança perante os acadêmicos do Curso de Direito, que, se não tiverem conhecimento de como se dará a prática, fatalmente irão estranhar a metodologia, já que a maioria está acostumada à docência tradicional, alheia e distante dos acadêmicos, por um mecanismo aparentemente mais funcional de entrega de resultados.

Esta mediação, frequentemente mais difícil do que a mera exposição de respostas, deverá possibilitar ao acadêmico realizar a passagem do conhecimento que ele já possui, adquirido em sua vida acadêmica e social, para o conhecimento novo, prático, na revelação do que ele conhece e do que ele desconhece.

Como toda mediação, a importância também do papel do aluno que só deve ter início para os acadêmicos que já tenham cursado mais da metade do curso de direito, inclusive exigindo-se várias disciplinas obrigatórias previamente cursadas para cada estágio, assim como não se alternar os próprios estágios. O aluno precisa ter assimilado os conceitos básicos para transformá-los em novos conhecimentos pela prática jurídica.

Nessa proposta de ensino prático jurídico o aluno constrói seu conhecimento com a ajuda do professor, que deverá colocar à disposição do acadêmico, ferramentas e instrumentos, propor casos que condizem com a realidade e necessidades do aluno<sup>39</sup>. E, indo mais além, pode-se afirmar que o professor, nessa perspectiva “cria tensões entre o que já existe no aluno e o nível que ele deve chegar: este é o coração do ensino. Isto não exclui as várias técnicas que dão sentido ao aprendizado escolar e para apoiá-lo por meio de múltiplos gestos de regulação”<sup>40</sup>.

## Conclusão

---

<sup>38</sup> Entretanto, deve-se estar atento à advertências de Colaço: Chega de amadorismos, chega de empirismos, chega de sucessão de sucessos e insucessos, em que as vítimas são os docentes e os discentes; os docentes por não conhecerem a técnica do ensino e não possuírem experiência didática, os discentes por terem em sala de aula professores mal preparados didaticamente. COLAÇO, *op cit.*, 2006.

<sup>39</sup> “Apostamos nossas esperanças nesta geração de profissionais do Direito que também pretende se profissionalizar na educação superior. Principalmente os mestres novatos que passam por uma qualificação docente institucional, e pelos egressos do curso de pós-graduação lato sensu (especializações) e stricto sensu (mestrados e doutorados), que oferecem disciplinas de Metodologia ou Didática do Ensino Superior, oportunizando a estes alunos um estudo sistemático da teoria e da técnica da didática e da pedagogia, assim como a crítica e a reflexão sobre as diversas problemáticas que envolvem o ensino do Direito no Brasil” COLAÇO, *op. Cit.*, p. 33.

<sup>40</sup> SCHNEUWLY.; LEOPOLDOFF MARTIN, *Op. cit.*, 17.

Neste artigo foram levantados alguns pontos da teoria Vygotsky na educação; apesar da carência de material sobre este autor, conseguiu-se identificar elementos de sua teoria e apontar possibilidades no ensino superior.

Verificou-se como a prática jurídica pode ser utilizada de uma maneira mais adequada ao desenvolvimento discente, em forma de desafios que culminam em um aprendizado real e de qualidade, fruto de um planejamento metodológico. Para tanto o papel do professor não pode se limitar a antiquadas exposições e repetições monótonas de conteúdos previamente desenvolvidos, como comumente ainda se observa em algumas instituições de ensino jurídico superior.

Não foi objeto deste artigo realizar panfletagem de teoria, mas sim de se levar ao debate a importância de se ter um planejamento do que se quer que o discente alcance, dando condições a que esse trabalho possa ocorrer de forma gradual e estimulante.

Ao se destacar a obra eminentemente prática de Vygotsky, não se quis – em absoluto – criar as famosas “igrejinhas” ainda presentes no meio acadêmico, onde muitos se fecham e fecham os olhos para o surgimento de outras pedagogias e métodos que possam contribuir para o aprimoramento do ensino. Pensar o contrário seria cair no engano de limitar o desenvolvimento da ciência pedagógica.

A grande contribuição desta breve pesquisa adquire importância nestes tempos em que se pretende sucatear o Ensino Superior e desmerecer a formação do docente e sua relação com seus acadêmicos, por meio da imposição de uma lógica de mercado predatória. Não obstante isto, chega-se à conclusão de que o papel do professor deve ser repensado e atualizado a todo instante, com o aproveitamento máximo das experiências e estudos já ocorridos, a fim de se ensinar futuras inovações pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file>. Acesso em 18 jun 2022.

COLAÇO, Thais Luzia. *ENSINO DO DIREITO E CAPACITAÇÃO DOCENTE*. In *Aprendendo a ensinar direito O Direito / Thaís Luzia Colaço* (org.) - Florianópolis: OAB/SC Editora, 2006.

LEMONS, A. S. C., MAGIOLINO, L. L. S., & SILVA, D. N. H. (2022). Desenvolvimento e Personalidade: o papel do meio na primeira infância. *Educação & Realidade*, 47. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/116926> Acesso em 18 jun 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. ALMEIDA, Maria Isabel de. *Pedagogia Universitária*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. *A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais*. *Estud. psicol. (Campinas)*, Campinas, v. 29, n. 3, p. 327-340, Sept. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2012000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2012000300003&lng=en&nrm=iso). Acesso em 18 jun 2022.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

SCHNEUWLY, B.; LEOPOLDOFF MARTIN, I. . Vygotskij, o Trabalho do Professor e a Zona de Desenvolvimento Próximo. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 47, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/116630>. Acesso em: 19 jul. 2022.

TOASSA, Gisele. *A “psicologia pedagógica” de Vigotski – Considerações Introdutórias*, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2155>. Acesso em 18 mar 2022.

UNESC, 2010. *Regimento Interno DO CPJ*. Disponível em: [https://www.unesc.net/portal/resources/files/48/regulamento\\_estagio\\_cpj.pdf](https://www.unesc.net/portal/resources/files/48/regulamento_estagio_cpj.pdf) Criciúma: 2010. Acesso em 18 mar 2022.

UNESC, 2014. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito*. Disponível em <http://www.unesc.net/portal/resources/documentosoficiais/10363.pdf?1406125187>. Acesso em 18 mar 2022.

UNESC, 2018. *Portal*. <https://www.unesc.net/portal/capa/index/48>. Acesso em 18 mar 2022.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jéferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Data de Recebimento: 17/07/2022.

Data de Aprovação: 20/03/2023.