

AS EMOÇÕES DEVEM SER NORMATIVAS EM SALA DE AULA? APONTAMENTOS PARA O DEBATE SOBRE O ESTATUTO DAS EMOÇÕES EM MÉTODOS PARTICIPATIVOS NO ENSINO JURÍDICO

RECEBIDO EM:	3.9.2024
APROVADO EM:	CONVIDADO

José Garcez Ghirardi

 <https://orcid.org/0000-0002-1855-7793>

Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas

São Paulo, SP, Brasil

E-mail: jose.ghirardi@fgv.br

Para citar este artigo: GHIRARDI, J. G. As emoções devem ser normativas em sala de aula? Apon-
tamentos para o debate sobre o estatuto das emoções em métodos participativos no ensino jurídico.
Revista Direito Mackenzie, São Paulo, SP, v. 18, n. 2, e17399, 2024. <http://dx.doi.org/10.5935/2317-2622/direitomackenzie.v18n217399>



· JOSÉ GARCEZ GHIRARDI

- **RESUMO:** Este artigo sustenta a necessidade de discutir, no âmbito da educação jurídica brasileira, o estatuto das emoções em sala de aula. Demandas baseadas no desconforto emocional que os discentes experimentam quando expostos a alguns temas e atividades tornaram-se recorrentes a partir, sobretudo, das primeiras décadas do século XXI. Sustenta-se que essa sensibilidade pós-moderna é incompatível com a lógica moderna que ainda hoje estrutura o funcionamento das faculdades de Direito no Brasil. Esse ponto é apresentado a partir de críticas contemporâneas ao uso do método socrático. As principais referências teóricas são Sennet (2015), Paul e Elder (2016) e Sokoloff (2020).
- **PALAVRAS-CHAVE:** Educação jurídica; emoções; método socrático.

SHOULD EMOTIONS BE NORMATIVE IN THE CLASSROOM? NOTES FOR THE DEBATE ON THE STATUS OF EMOTIONS IN STUDENT-CENTERED METHODS IN LEGAL EDUCATION

- **ABSTRACT:** This article argues for the need of Brazilian legal education scholars to discuss the status of emotions in the classroom. Demands based on the emotional discomfort that students experience when exposed to some themes and activities have become recurrent since the first decades of the twenty-first century. It is argued that this postmodern sensitivity is incompatible with the modern logic that still structures the functioning of law schools in Brazil. This point is presented via the exam of contemporary criticisms of the use of the Socratic method. The main theoretical references are Sennet (2015), Paul and Elder (2016), and Sokoloff (2020).
- **KEYWORDS:** Legal education; emotions; Socratic method.

1. Introdução

Este artigo sustenta a necessidade de discutir, no âmbito da educação jurídica brasileira, o estatuto das emoções em sala de aula. Demandas com base no desconforto emocional que os discentes experimentam quando expostos a alguns temas e atividades tornaram-se recorrentes a partir, sobretudo, das primeiras décadas do século XXI.



O caso de estudantes de Harvard que, em 2014, solicitavam que os professores evitassem a exposição em sala, bem como a solicitação em provas, de questões atinentes à violência sexual (Kruth, 2014) ilustra, com eloquência, a relevância crescente dessa questão, enquanto as reações a essas solicitações indicam seu caráter complexo e controverso (Gersen, 2014).

Demandas dessa natureza, sustenta-se aqui, derivam da ascensão da perspectiva pós-moderna sobre a subjetividade e a recusa que ela implica da forma moderna de se estabelecer a clivagem entre papel e indivíduo (Sennet, 2015). O silenciamento das emoções subjetivas, que era parte constitutiva da *civilidade* requerida pelo projeto da modernidade para o espaço público, se vê contemporaneamente impugnado como ilegítimo. Para os críticos desse ideal de civilidade, ele faria parte de um projeto mais amplo de controle que teria por objetivo homogeneizar os indivíduos a partir dos valores dos grupos sociais dominantes, instrumentalizando-os para a manutenção da dinâmica de reprodução material e simbólica que favoreceria a tais grupos.

A recusa à hegemonia do papel desde o ponto de vista pós-moderno representa afirmação política do valor da singularidade de cada indivíduo. Sob essa perspectiva, as emoções têm lugar de destaque na constituição, compreensão e expressão da singularidade individual, merecendo, por isso, reconhecimento e respeito por parte de indivíduos e instituições. Elas são a manifestação visível de uma nova sensibilidade que atribui valor ético elevado à autenticidade (Taylor, 1992) e que é muito atenta às diferentes modalidades de violência simbólica que podem dificultar, ou mesmo impedir, que os sujeitos realizem esse ideal ético-político da autenticidade (Taylor; Gutmann, 1994).

O presente artigo argumenta que essa sensibilidade pós-moderna é incompatível com a lógica moderna que ainda hoje estrutura, em toda a linha, o funcionamento das faculdades de Direito no Brasil. A incompatibilidade se dá porque essas instituições têm, necessariamente, como um de seus objetivos centrais a formação de profissionais do Direito. Dizer *profissionais do Direito* implica referir um papel, cujo etos é determinado pela função que o profissional exerce, não pelos afetos que o indivíduo abriga ou nutre. Desenvolver nos discentes a capacidade de manter apartados os sentimentos, valores e emoções pessoais das ações que realizam como advogados ou juízas era, de fato – e, em larga medida, continua sendo –, uma das pedras de toque da educação jurídica moderna.

Paradoxalmente, a profundidade dessa incompatibilidade entre autonomia subjetiva e heteronomia formativa se torna mais evidente em cursos que adotam os métodos participativos de ensino e aprendizagem. Isso porque, ao contrário do que acontece nas aulas magistrais onipresentes no ensino tradicional, os métodos participativos têm como um de seus traços definidores o objetivo de expandir a autonomia discente.

Assim, nesses espaços, a tensão que se instala entre autonomia *discente* (isto é, a autonomia dos modos de se inscrever em um projeto de formação para o exercício de um *papel*) e a autonomia *subjetiva* (isto é, a autonomia individual da escolha de fins, meios e tempos) se torna mais evidente, porque sua tematização não é escamoteada como, de maneira geral, ocorre no *magister dicet* da educação jurídica tradicional.

O enfrentamento dessa tensão passa, necessariamente, pela apreensão mais proficiente de seus contornos e pela compreensão mais aprofundada de suas causas. O presente artigo sustenta que esse é um esforço de investigação coletiva que merece ser encampado pela comunidade que pesquisa a educação jurídica brasileira.

Tal esforço solicitará que se examinem, por exemplo, as conexões dessa dimensão pedagógica com os achados do ascendente campo de *law and emotion*, representado por trabalhos como os de Martha Nussbaum sobre as dimensões cognitiva e sociais das emoções (Nussbaum, 2001). Ele demandará, também, que se examinem as novas configurações subjetivas nas sociedades pós-modernas (Sennet, 2012) e suas relações com as transformações na sensibilidade pública em relação ao Direito (Ost; De Kerchove, 2010).

O texto que se segue busca oferecer uma contribuição à constituição desse debate mais amplo. Ele se compõe de duas partes, além dessa introdução e de breves considerações finais. A primeira delas indica que a nova sensibilidade que caracteriza os modos pós-modernos de entender a subjetividade se encontra em tensão com os modos modernos de entender a clivagem papel/indivíduo que estrutura o cotidiano das faculdades de Direito no Brasil. A segunda seção apresenta um exemplo prático dessa tensão no âmbito do ensino participativo, examinando as críticas que o método *diálogo socrático* tem recebido por parte de teóricos, docentes e discentes.

2. Papel como antítese da autenticidade: a nova sensibilidade pós-moderna e sua tensão com a lógica moderna que estrutura a educação jurídica no Brasil

A separação entre indivíduo e papel é um dos elementos basilares da forma moderna de organização social. O *declínio do homem público*, estudo clássico de Richard Sennett, apresenta com particular clareza a importância desse traço no projeto da modernidade. Os papéis sociais, afirma Sennett, estão na base da noção Moderna de civilidade:

Utilizar uma máscara é a essência da civilidade. As máscaras permitem a pura sociabilidade, desvinculada das circunstâncias de poder, mal-estar e dos sentimentos privados daqueles que as utilizam. A civilidade tem por objetivo abrigar os outros do fardo de cada um (Sennett, 2015, p. 296, tradução nossa).¹

Os papéis se constituem, assim, a partir do silenciamento dos sentimentos privados quando da interação com os outros no espaço público. Nesse espaço, as relações são reguladas pela etiqueta e pelas expressões codificadas de sentimento que ela implica. Cada papel autoriza ou exige a manifestação dos sentimentos codificados que o constituem, independentemente dos sentimentos privados daquele que os manifesta. Dar condolências, sob esse prisma, independe do sentimento real de pesar pela perda do outro, representando apenas a realização de um gesto socialmente esperado. O eventual descolamento entre emoção interior e expressão exterior é lido pelos modernos não como hipocrisia, mas como um tipo de cortesia demandado pelo imperativo de civilidade.

A opção Moderna pelo papel como elemento organizador do espaço público, conquanto possa parecer problemática para a sensibilidade pós-moderna e sua ênfase no valor da autenticidade, parecia fazer sentido em uma Europa cuja lembrança da violência das Guerras de religião era ainda recente. A “máscara” descrita por Sennett permitia que indivíduos que abraçassem valores religiosos diversos conseguissem interagir pacificamente no espaço público, sem ter que continuamente negociar ou debater tais valores.

1 “Wearing a mask is the essence of civility. Masks permit pure sociability, detached from the circumstances of power, malaise, and private feeling of those who wear them. Civility has as its aim the shielding of others from being burdened with oneself.”

A “sociabilidade pura” de que a máscara é instrumento tem como pressuposto, assim, a ideia de que a praça pública deve ser um espaço regido por regras procedimentais de conduta, não pela homogeneidade de uma fé substantiva. Esse espaço público da modernidade é populado, significativamente, por *atores sociais*. A dimensão de representação de um papel, que vai implícita nessa expressão, tende a ficar obscurecida em seu uso constante nos discursos sobre a sociedade. Tal dimensão, entretanto, é inextricável do modo de funcionamento e das expectativas que estruturam todo o arcabouço institucional moderno.

Essa arquitetura social implicava distinção bastante nítida entre sentimentos e emoções – mais comumente referidas até o século XVIII como paixões, afetos, apetites ou moções (Dixon, 2003). Os primeiros eram constitutivos do papel e faziam parte do *script* aceito para sua representação na interação com os outros. Eles estão inscritos nas ações e discursos públicos e respondem a expectativas comuns de um comportamento adequado, isto é, *civilizado*. As muitas vezes intrincadas fórmulas de polidez e cortesia da sociedade europeia do século XVIII (Elias, 1990) requerem a expressão regrada de sentimentos específicos que, como observa Lionel Trilling, são índice da sinceridade da adesão ao papel.²

A clivagem entre indivíduo e papel encontra no Estado laico sua expressão política de maior consequência. O Estado Moderno repousa na ideia de que o governo do corpo político objetiva não a realização de uma verdade transcendente, como propunha o modelo medieval, mas a implementação de uma ordem imanente voltada à promoção de um bem comum entendido, por sua vez, como bem procedimental (Foucault *et al.*, 2009).

Corolário dessa premissa básica é a criação de uma burocracia estatal nos moldes descritos por Max Weber e que tem como uma de suas características a impessoalidade, isto é, o insulamento das preferências e valores do *indivíduo* que exerce a função pública de sua atuação como *agente público*. É a *expertise* técnica que constitui o funcionário *qua* funcionário, não seus dados biográficos (Weber, 2022).

Complementarmente, a premissa para que os sujeitos acessem essas instituições é a de que eles se insiram nas categorias gerais a partir das quais operam. Um exemplo dessa dinâmica de categorização como forma de regular o acesso às instituições são as categorias jurídicas *maioridade civil* ou *maioridade penal* como critério para realizar atos jurídicos ou poder ser imputado por crimes. Desde o ponto de vista Moderno, as

2 Sinceridade, aqui, tem o sentido que lhe dá Trilling (2005).

singularidades biográficas (por exemplo: grau de maturidade psíquica, atuação como profissional) são, em princípio, irrelevantes para a ação institucional – de fato, sua consideração pelo agente pode ser vista como uma infração ao princípio da impessoalidade – sendo a condição necessária e suficiente para a ação institucional o atendimento objetivo ao critério etário, não as condições subjetivas dos que se encaixam nessa categoria.³ No projeto moderno, os direitos são do cidadão, não do indivíduo, do *sujeito de direitos*, não do sujeito biográfico.

Em que pesem as singularidades que decorrem de seu campo de atuação, todas as instituições públicas da modernidade seguem a mesma clivagem entre papel e indivíduo. Sob essa perspectiva, a incapacidade de agir de acordo com as demandas do primeiro por força das idiossincrasias do segundo era considerada *indecorosa*, isto é, incompatível com o decoro que se espera das trocas entre cidadãos civilizados.

Essa primazia do papel se articulava com uma longa e conhecida série de disjuntivas hierárquicas, público/privado; dever/desejo; mente/corpo; civilizado/selvagem; sentimento/emoção etc., dicotomia cuja manutenção se mostrava bastante custosa aos indivíduos, como sugerem, no campo da ciência, o clássico de Freud *O mal-estar na civilização* ou, no campo da literatura, *O retrato de Dorian Gray*, de Oscar Wilde.

O sistema educacional moderno tem entre suas funções fundamentais desenvolver nos indivíduos as habilidades indispensáveis ao atendimento desse imperativo de atuação adequada dos diferentes papéis sociais que desempenham. A importância que a Revolução Francesa deu a seu projeto educacional – o estabelecimento de um ensino nacional, público, laico e gratuito, voltado à promoção dos valores republicanos (Belhoste, 2024, p. 41-51) – é um dos testemunhos mais eloquentes da centralidade das instituições educacionais na formação do novo tipo de sujeito que a sociedade moderna considerava ideal:

Para o Rousseau do Contrato Social, “nós não começamos propriamente a nos tornarmos homens senão depois de termos nos tornado cidadãos”, ideia que nutrirá as tentativas mais ambiciosas de criar uma sociedade, vale dizer, um poder político que fará nascer um novo ser humano. [...] Esse é o objetivo da educação: formar um ser natural, bom, racional e capaz de sociabilidade; isso é que expõe *Émile* ou *Da Educação*” (Touraine, 2014, p. 36, tradução nossa).

3 As exceções expressas a essa regra – como aparecem, por exemplo, no artigo 5º do Código Civil de 2002 – só confirmam a permanência no mundo jurídico, ainda hoje, do caráter estruturante das categorizações que herdamos do Direito Moderno.

Para realizar o objetivo de criar um “ser humano”, virtuoso e capaz de sociabilidade, as instituições educacionais devem, em primeiro lugar, inculcar nos discentes a consciência das características do papel de *educando*, seus contornos, limites e obrigações. Essa tarefa de transformar o “homem natural” em “cidadão” e “homem civilizado” tem como necessário ponto de partida o controle de qualquer emoção que possa dificultar o bom desempenho do papel.

As emoções, como observa Smith (1999) em obra incontornável para entender o projeto moderno, fazem parte da “natureza” dos seres humanos; elas são nossas “paixões originais” que precisam ser examinadas para que sua decência ou honorabilidade possa ser determinada.⁴ O processo educacional desempenhará a função de realizar o escrutínio racional que permitirá diferenciar entre paixões a serem cultivadas e paixões a serem combatidas – dentro e fora do contexto da instituição educacional.

O sujeito *educado* saberá ter os sentimentos autorizados pelos diferentes papéis sociais que irá ocupar. Esses sentimentos têm por finalidade primeira a manutenção das condições de *urbanidade* e a *civilidade* que, conforme sugere a origem latina dos termos (*urbe*, *civitas*), são essenciais para garantir a harmonia entre os cidadãos. As paixões e as emoções desregradas são antitéticas aos sentimentos de civilidade e são associadas, assim, aos selvagens (não civilizados), aos bestializados e aos insanos. As instituições educacionais devem atuar para que essas versões do “homem natural” sejam substituídas pela modalidade “homem civilizado”.

O projeto educacional moderno proíbe, assim, a manifestação de certas emoções e obriga a expressão de determinados sentimentos. Nesse processo, ele reforça a clivagem hierárquica entre os termos e introjeta uma gramática de construção subjetiva em que a conformidade às normas e aos deveres sociais é estratégia de validação do *self*, enquanto a espontaneidade e a transgressão são elementos de desagregação do *self* como ente social.

O Romantismo, corrente moderna que se imbrica dialeticamente com a tradição iluminista, confirma, pelo avesso, a prevalência dessa lógica de validação do *self* no espaço público. Ela apresenta a fuga à civilização, a aproximação à Natureza e o acolhimento das emoções espontâneas como condição para a plenitude do sujeito humano.

4 Smith (1999) em seu ensaio para uma análise dos princípios pelos quais os homens naturalmente julgam a conduta e o caráter primeiro de seus próximos, depois de si mesmos. O leitor encontrará ainda uma dissertação sobre a origem das línguas.

Os iconoclasticos versos de William Blake, em *Provérbios do Inferno*, sintetizam essa outra versão do projeto moderno:

A estrada do excesso leva ao palácio a sabedoria

A prudência é uma solteirona rica e feia que é cortejada pela Incapacidade;

Aquele que deseja, mas não age, gera a peste;

As prisões são construídas com as pedras da lei, os bordéis com as pedras da religião (Blake, 1977, p. 183, tradução nossa).⁵

Essa denúncia Romântica das instituições públicas da modernidade indica, com admirável clareza, que a proposta de valorizar o desejo e a emoção era, desde o ponto de vista hegemônico na regulação da vida pública, uma inspiração demoníaca. O sujeito civilizado era resultado justamente da excisão dos impulsos que Blake celebrava e que iriam ter lugar de crescente proeminência no âmbito privado e na configuração da subjetividade interior, não pública. Nessa divisão de espaços (público/privado) estabelecida entre as duas vertentes modernas, cabia às instituições educacionais garantir que os apetites primais de Mr. Hyde não prevalecessem sobre os sentimentos honrados de Dr. Jekyll. As emoções eram uma ameaça constante à boa educação.

Sobretudo a partir da segunda metade do século XX, a legitimidade axiomática dos diferentes papéis sociais e das demandas de autocontenção que eles implicavam foi, aos poucos, sendo colocada em xeque. O solapamento gradual das *grandes narrativas* que sustentavam a legitimidade das instituições modernas (Lyotard, 2009) levou, a princípio, a uma correspondente perda de prestígio dos papéis que elas solicitavam. Com o tempo, a perda de prestígio foi se acentuando até, eventualmente, transformar-se em denúncia dos papéis sociais como empecilhos à possibilidade da plena realização humana.

A radical inversão de perspectivas - em que o atendimento às demandas sociais implícitas nos papéis é visto como prejudicial e não benéfico ao sujeito, como elemento que impede o surgimento de uma personalidade plena, em vez de ajudar a construí-la - constitui um dos traços definidores do horizonte moral que se seguiu e se opôs à formulação moderna, vale dizer, do horizonte moral pós-moderno. Charles Taylor

5 “The road of excess leads to the palace of wisdom; Prudence is a rich ugly old maid courted by Incapacity; He who desires but acts not, breeds pestilence; Prisons are built with stones of Law, Brothels with bricks of Religion.”

apresenta convincentemente a força dessa nova forma de apreender o horizonte moral que norteia a ideia de *humano* e a profundidade de suas implicações para os modos de entender e organizar a vida social. Taylor observa que, segundo essa visada:

[e]xiste uma certa maneira de ser humano que é a minha maneira. Eu sou chamado a viver a minha vida desta forma e não imitando a vida de alguma outra pessoa. [...] Esse é o poderoso ideal moral que chegou até nós. Ele atribui uma importância moral crucial a uma espécie de contato comigo mesmo, com a minha própria natureza interior, que esse modo de ver considera estar em risco de se perder, em parte devido às pressões no sentido da conformidade exterior e, em parte, porque, ao assumir uma postura instrumental em relação a mim mesmo, posso perder a capacidade de ouvir esta voz interior. Isso aumenta muito a importância desse contato comigo mesmo ao introduzir o princípio da originalidade: cada uma de nossas vozes tem algo próprio a dizer. Não é apenas que eu não deveria adequar minha vida às exigências da conformidade externa; eu não consigo nem mesmo encontrar o modelo para viver fora de mim. Só posso encontrá-lo dentro de mim (Taylor, 1992, p. 28-29, tradução nossa).⁶

As observações agudas de Taylor ajudam a lançar luz sobre aspectos fundamentais da mudança de compreensão da própria subjetividade que está na raiz da nova sensibilidade que, atravessando, de maneira geral as relações nas sociedades pós-modernas, se manifesta com particular evidência na sala de aula.

Primeiro entre esses aspectos é o da dimensão moral dessa mudança de perspectiva. A recusa à conformidade com as regras externas não é uma impertinência, um capricho ou uma tolice adolescente – como amiúde se entendia na educação moderna –, mas um ato que se impõe moralmente a cada sujeito, que tem o dever de não se acovardar frente à sociedade e construir seu modo único de ser humano. A heteronomia do papel, que era constitutiva das interações sociais modernas, passa a ser vista como anátema, e a autonomia do indivíduo se torna o horizonte moral de constituição subjetiva.

6 “Herder put forward the idea that each of us has an original way of being human. Each person has his or her own “measure” is his way of putting it. This idea has entered very human that is my way. I am called upon to live my life in this way, and not in imitation of anyone else’s. But this gives a new importance to being true to myself. If I am not, I miss the point of my life, I miss what being human is for me. This is the powerful moral ideal that has come down to us. It accords crucial moral importance to a kind of contact with myself, with my own inner nature, which it sees as in danger of being lost, partly through the pressures towards outward conformity, but also because in taking an instrumental stance to myself, I may have lost the capacity to listen to this inner voice. And then it greatly increases the importance of this self-contact by introducing the principle of originality: each of our voices has something of its own to say. Not only should I not fit my life to the demands of external conformity; I can’t even find the model to live by outside myself. I can find it only within.”

A leitura das instituições se inverte: elas deixam de ser vistas como instrumentais à realização plena dos seres humanos e passam a ser percebidas como obstáculos a essa mesma realização. A descrição que Michel Foucault faz desse processo (notadamente, em *A história da loucura na idade clássica*, *Vigiar e punir*, *Microfísica do poder*) se tornou, plausivelmente, a formulação teórica mais importante dessa visada crítica sobre as instituições. Ela enfatiza a dimensão estruturalmente opressiva que as dinâmicas institucionais modernas têm sobre os sujeitos que tais instituições buscam disciplinar.⁷

Por seu apelo a um público mais vasto, as obras de arte permitem ver com clareza tanto a diferença radical entre esses dois paradigmas como sua força estruturante nas formas moderna e pós-moderna de apreender as instituições. A fábula de *Pinóquio*, escrita por Collodi em 1883, sintetizava o paradigma moderno: era a frequência assídua à escola (e não as escapadas ao parque de diversões) que faria com que o boneco pudesse, finalmente, se tornar “um menino de verdade”. Quase um século mais tarde, o sucesso estrondoso de *Another brick in the wall* (1979) da banda inglesa Pink Floyd evidenciaria a consolidação de uma percepção majoritariamente negativa das instituições: a letra proclamava que “não precisamos de educação, não precisamos que controlem nossos pensamentos” e demandava aos professores que deixassem os alunos em paz.⁸

Corolário dessa impugnação às instituições é a rejeição da demanda, implícita em seu funcionamento, de que os indivíduos sacrifiquem a originalidade do seu modo único de ser aos imperativos de homogeneização inscritos nos papéis sociais. Esses solicitam, nos termos de Charles Taylor, uma “postura instrumental” do sujeito em relação a si mesmo – isto é, eles solicitam que as ações se estruturam a partir de sua funcionalidade externa, não de sua significância interna – que resulta, nocivamente, na perda da capacidade de os sujeitos estarem em contato consigo mesmos. A heteronomia central para o projeto de educação moderno se viu, assim, desconstruída para dar lugar a aspiração pós-moderna de autenticidade e de originalidade.

Nesse novo contexto, as emoções assumem um novo estatuto. Elas passam a ser valorizadas como índice desse *self* cuja autenticidade e originalidade é imperativo

7 Veja-se, a título de ilustração, o modo como Foucault descreve a arquitetura de controle social que se estabelece a partir da instituição escola: “[...] a escola cristã não deve simplesmente formar crianças dóceis; deve também permitir vigiar os pais, informar-se de sua maneira de viver, seus recursos, sua piedade, seus costumes. A escola tende a constituir minúsculos observatórios sociais para penetrar até nos adultos e exercer sobre eles um controle regular” (Foucault, 1999, p. 234).

8 “We don’t need no education/We don’t need no thought control/No dark sarcasm in the classroom Teacher, leave them kids alone.

preservar. Esse entendimento realiza uma inversão cuja consequência é difícil de exagerar: se, na formulação moderna, conforme apresentada por Adam Smith, o caráter moral dos sentimentos vem de seu impacto potencial na vida coletiva, na perspectiva pós-moderna, essa moralidade vem da autenticidade, isto é, da congruência entre ser e sentir. É essa congruência que permite que cada sujeito seja *íntegro*, no duplo sentido do termo: inteiro e honesto, consigo mesmo e com os outros (Taylor, 1992, p. 26).

A integridade subjetiva é percebida, sob nova perspectiva, como uma demanda moral de maior intensidade do que a demanda de conformidade com as normas sociais. A atenção prioritária ao sujeito individual em detrimento do coletivo está na base da transição, apontada por Christopher Lasch, da “sociedade neurótica” do século XIX para a “sociedade narcísica” do século XXI (Lasch, 1983, p. 66-67). Os sujeitos, nessa sociedade, são marcados por um sentido de *entitlement*, isto é, pela crença de que suas necessidades e características individuais merecem atenção específica e que suas idiossincrasias devem ser respeitadas como expressão de sua singularidade.⁹

A nova configuração subjetiva está em completo descompasso com o ideal de sujeito disciplinado que estrutura, desde a raiz, o projeto educacional moderno. O descompasso se insere, inevitavelmente, nas dinâmicas de ensino-aprendizagem e nas estruturas das instituições educacionais que temos hoje, desestabilizando-as em todos os seus aspectos.

Ela é incompatível, por exemplo, com o etos de aceitação passiva da autoridade do docente que está implícito no pacto de sala de aula que herdamos da modernidade; tampouco se coaduna com currículos em que temas, textos e autores sejam percebidos pelo corpo discente como não representativo ou desrespeitoso de suas identidades; coloca em questão sistemas e instrumentos de avaliação, assim como métodos de ensino, sugerindo que eles podem ser opressivos porque são insensíveis às singularidades dos novos sujeitos.

Na história recente do ensino jurídico brasileiro, a resposta à nova configuração subjetiva surgiu na forma de projetos educacionais percebidos como inovadores porque rompiam com o estilo coimbrão e colocavam na base de sua proposta pedagógica os métodos centrados no aluno.

9 Para uma discussão sobre a cultura do narcisismo e suas características, ver Lasch (1983).



3. Ensino jurídico centrado no aluno e na normatividade das emoções em sala de aula: reflexões a partir do diálogo socrático

A presença dos métodos participativos na educação jurídica brasileira ganhou visibilidade, sobretudo, a partir da criação dos cursos de Direito da Fundação Getúlio Vargas em 2002. O novo projeto surgia da percepção da inadequação da pedagogia tradicional como instrumento para a formação de egressos capazes de fazer frente aos desafios impostos ao Direito pela concomitância dos processos de globalização, de ascensão do capitalismo financeiro, de desmaterialização da economia, de fortalecimento das pautas identitárias e de desestabilização do papel do Estado como fonte normativa dominante ou prioritária.

Esse novo contexto demandava, de um lado, que os egressos fossem capazes de articular o saber especificamente jurídico com conhecimentos sobre outras áreas (como economia, sociologia e administração, por exemplo) e, de outro, que desenvolvessem um etos de autonomia e de responsabilidade pela própria formação:

Desde o início, o grupo envolvido na montagem da Escola promoveu intensos debates sobre o ensino jurídico e buscou desenvolver um repertório de técnicas interativas, capazes de provocar reações no aluno e arrancá-lo de sua postura passiva, de sua posição de mero receptor dos conhecimentos transmitidos pelos professores. Por isso, várias técnicas pedagógicas participativas foram incentivadas (método do caso, método socrático, *role play*, *problem based learning*, dentre outras), como alternativas mais eficientes do que a aula expositiva tradicional (Ambrosini; Salinas; Silva, 2011, p. 69).

Os novos métodos inscreviam-se, assim, em uma perspectiva pedagógica mais ampla, que desestabilizava leituras redutoras do Direito, resignificava a sala de aula e exigia uma mudança radical do etos discente: a postura passiva e secundária que se esperava dos alunos no estilo coimbrão era substituída pela postura ativa e pelo protagonismo intenso demandados pelas metodologias ativas.

Tendo por objetivo prioritário uma formação jurídica mais eficiente, tal perspectiva também respondia adequadamente à demanda contemporânea de atenção à singularidade dos sujeitos, acomodando-se, assim – ao menos, potencialmente – aos



novos modos de construção e compreensão da subjetividade e da identidade.¹⁰ Esse modelo de educação jurídica ganhou notável impulso nas décadas seguintes à medida que outras instituições de prestígio incorporavam, em graus e modos diversos, uma perspectiva de ensino-aprendizagem cujo centro de gravidade passava a ser o aluno, e não o professor.¹¹

Inovadoras em uma pluralidade de aspectos, as novas propostas de educação jurídica mantêm, no entanto, aspecto estruturante do antigo modelo de formação: seguem tendo por objetivo a capacitação dos egressos para sua atuação futura no mercado de trabalho. Vale dizer: elas continuam tendo por horizonte a capacitação para o *papel* que constitui a essência do sentido de *profissional* na modernidade. É a permanência desse traço (absolutamente compreensível, de resto, nas formas como entendemos os cursos de Direito, seria absolutamente impensável que alguma instituição de ensino abrisse mão de preparar para essa dimensão) – que vem se tornando hoje um ponto de tensão nas salas de aula das faculdades de Direito.

A estruturação geral do curso, com seus diversos elementos obrigatórios (disciplinas, leituras, presenças etc.), é evidência do caráter incontornavelmente heteronômico do projeto moderno para a educação. Os sistemas educacionais da modernidade, como já se apontou fartamente,¹² foram desenhados para capacitar os sujeitos a desempenhar satisfatoriamente seus papéis sociais inclusive, e de maneira pronunciada, aqueles ligados aos processos de produção material.

Desde esse ponto de vista, as instituições que compõem esse sistema educacional de base moderna são antitéticas às demandas pós-modernas de respeito às peculiaridades de cada sujeito; sua função é a de produzir a padronização, não a diversidade. Os uniformes escolares e as becas endossadas nas cerimônias de graduação ilustram a lógica de indiferenciação que norteia todo o projeto da educação na modernidade. Ao final do processo educacional, certifica-se que as alunas estão “formadas”, isto é, certifica-se que elas receberam a forma necessária ao bom desempenho das funções que irão desempenhar.

10 Esses novos modos são caracterizados pelo “colapso de ‘antigos controles de impulso’ e a mudança ‘de uma sociedade na qual os valores do Superego (os valores do autodomínio) estavam em ascensão, para uma sociedade na qual se dava cada vez mais reconhecimento aos valores do id’” (Lasch, 1983, p. 218-219).

11 Em São Paulo, a USP de Ribeirão Preto, o Mackenzie, o Insper e a Unifesp são exemplos de instituições, entre outras, que adotam, em graus distintos e com estratégias diversas, a perspectiva dos métodos participativos.

12 Paulo Freire é a referência incontornável para se compreender criticamente essa dimensão da educação moderna, como se vê, por exemplo, de seu clássico *Educação como prática da liberdade* (Freire, 2014).

Mesmo os projetos mais inovadores de educação jurídica não podem abdicar desse objetivo de formar profissionais – isto é, de treinar o educando para o desempenho de um papel cujas características, por definição, ele não pode escolher – sob pena de se tornarem incompreensíveis como instituições de ensino. Ao menos no que diz respeito ao sujeito profissional que buscam formar, elas participam da mesma lógica de heteronomia estrutural, característica de todas as instituições da modernidade.

No modelo tradicional de educação jurídica, a heteronomia estrutural pode parecer menos problemática ou, mesmo, um não problema, uma vez que o modelo não postula a autonomia discente como um de seus objetivos. Em projetos inovadores, o objetivo de fomentar a autonomia discente instaura uma tensão complexa com a heteronomia estrutural de todos os cursos de Direito. A ideia de “métodos centrados no aluno” como estratégia para formar “profissionais para o mercado” carrega elementos do paradoxo – para não dizer aporia – que deriva de desenvolver um projeto pós-moderno de educação no âmbito de instituições cuja estrutura ainda incorpora, de modo mais ou menos explícito, os ideais do projeto moderno de educação.

Essa tensão e esse paradoxo podem ser observados no fato de que algumas das críticas mais severas a determinadas modalidades de métodos participativos são formuladas pelo campo que busca desconstruir as premissas do projeto educacional moderno, e não, como seria legítimo pressupor, do campo que busca preservá-lo. Os embates em torno do método “diálogo socrático” e de sua aplicação prática ilustram aptamente essa dinâmica.

Uma apresentação bastante difundida de diálogo socrático descreve esse método como um tipo de questionamento “sistemático, disciplinado e profundo” (Paul; Elder, 2016, p. 10, tradução nossa)¹³, que tem por objetivo “sondar profundamente o pensamento do aluno, ajudando-o a começar a distinguir o que sabe ou entende do que não sabe ou não entende (e para ajudá-lo a desenvolver humildade intelectual no processo)” (Paul; Elder, 2016, p. 10, tradução nossa)¹⁴.

As características definidoras do método – que enfatizam a sistematicidade e a disciplina – indicam inequivocamente sua ligação com a epistemologia moderna. O objetivo central do projeto cartesiano em seu *Discurso sobre o método* era, afinal, o de desenvolver um modo de pensar que lhe permitisse “evitar cuidadosamente a

13 “[...] socratic questioning is systematic, disciplined, and deep.”

14 “[...] to help students begin to distinguish what they know or understand from what they do not know or understand (and to help them develop intellectual humility in the process).”

precipitação e a prevenção” (Descartes, 2001, p. 23) e a não incluir em seus juízos qualquer afirmação duvidosa.

O diálogo socrático, conforme definido por Paul e Elder busca, justamente, capacitar os alunos a distinguir “o que sabem” daquilo que “não sabem” ou, poderíamos acrescentar, daquilo que “pensam que sabem”. Ele visa levar os discentes a problematizar e superar o senso comum (que está eivado tanto da “precipitação” como da “prevenção” que Descartes buscava exorcizar), permitindo-lhes estabelecer um pensamento “profundo”.

O etos implícito no método evidencia, igualmente, sua matriz moderna. A “humildade intelectual” é um dos pilares da forma moderna de conceber a educação, na medida em que toma como premissa a existência de um objeto externo cuja compreensão correta ou verdadeira demanda do sujeito um conjunto de habilidades intelectuais de que, plausivelmente, ele pode carecer. A postura esperada do discípulo é a de reconhecer sua insuficiência e de colocar-se docilmente sob a direção de um mestre que o ajudará a saná-la. É claro que o sentimento da própria insuficiência – sobretudo quando ela é exposta em um ambiente público, na frente de pares – pode trazer desconforto psíquico ao sujeito que o experimenta. Esse desconforto, entretanto, é amiúde visto como elemento necessário para levar o aluno a incorporar a humildade intelectual, vista como requisito para atingir a capacidade de *pensamento profundo*.

Tal perspectiva sobre o diálogo socrático traz ecos, assim, da concepção moderna de educação, em que as emoções do discente são absolutamente irrelevantes para o processo de ensino-aprendizagem, não merecendo atenção maior por parte do docente. De fato, o desconforto de quem aprende é muitas vezes celebrado como indício de que ele está incorporando efetivamente aquilo que a educação quer inculcar.

A expressão latina *per aspera ad astra*, seu equivalente em inglês *no pain, no gain*, assim como o uso amplamente disseminado da palmatória e dos castigos corporais na educação do século XIX (e mesmo depois) indicam que o sofrimento psíquico ou físico do discente era visto como elemento intrínseco ao processo educacional. Ainda hoje, não é incomum encontrar no meio universitário a celebração da figura do professor carrasco, sintetizado magnificamente pelo cruel, mas brilhante, professor Kingsfield em *The Paper Chase* (filme de 1973), que faz os alunos sofrerem intensamente, mas que, por meio justamente dessa técnica, faz (supostamente) que eles aprendam de verdade.

A sensibilidade pós-moderna recusa a correlação sofrimento-aprendizagem que a modernidade entendia como intrínseca aos processos de crescimento. Desde o ponto



de vista político, denuncia tal perspectiva como forma de naturalizar e perpetuar mecanismos sociais mais amplos de violência simbólica, opressão e exclusão. Desde um ponto de vista didático-pedagógico, propõe que o sofrimento psíquico é um inibidor, não um estimulador da aprendizagem. Esses dois tipos de crítica se entrelaçam, reforçando-se mutuamente, quando sugerem que ela resulta em um ambiente de sala de aula particularmente hostil para os discentes provenientes de grupos vulneráveis e subalternizados.

As restrições ao emprego do diálogo socrático têm se estruturado em torno desses tipos de argumentos, incorporando, no processo, uma denúncia de todo o sistema econômico e social em que as instituições educacionais se inserem e servem. Elas aprofundam radicalmente, assim, a impugnação ao projeto moderno de educação ao rechaçarem não apenas seus métodos, mas também seus objetivos como problematicamente comprometidos com estruturas de injustiça e de exclusão.

William Sokoloff é emblemático dessa perspectiva crítica seja por sua visada sistêmica, seja pela contundência de seu estilo:

É importante reconhecer os contextos de poder dentro dos quais o método socrático ocorre. [...] A implantação irreflexiva do método socrático pode reproduzir uma ordem social injusta e hierárquica e escamotear as formas pelas quais os professores são coniventes com essa injustiça. Os estudantes universitários negros da primeira geração, as mulheres e as pessoas pobres, por vezes, permanecem calados na sala de aula. Isso não resulta de falta de capacidade, mas está ligado a desvantagens estruturais. Ver os filhos de profissionais com formação universitária como superiores e academicamente talentosos (e os estudantes não tradicionais como apáticos e descomprometidos) perpetua o privilégio, perpetua a marginalização de grupos tradicionalmente vulneráveis e permite que os educadores se envolvam nas vestes aparentemente igualitárias da dialética socrática (Sokoloff, 2020, p. 67-68, tradução nossa).¹⁵

15 “It is important to acknowledge the contexts of power within which the Socratic Method takes place. [...] The unreflective deployment of the Socratic Method can reproduce an unjust and hierarchical social order and mystify the ways in which teachers are complicit with this injustice. First-generation college students of color, women and poor people sometimes remain silent in the classroom. This is not the result of a culture of low achievement but pertains to structural disadvantage. Viewing the out-spoken children of university educated professionals as superior and academically gifted (and non-traditional students as apathetic and disengaged) perpetuates privilege, perpetuates the marginalization of previously under-served groups and allows educators to wrap themselves in the seemingly egalitarian robes of Socratic dialectic.”

O ponto de vista da injustiça estrutural, na forma como emblematicamente enunciado por Sokoloff, reatualiza a crítica marxista à educação burguesa articulando-a com as categorias de gênero e raça que têm sido centrais para as críticas de corte identitário. Ela não apenas coloca em questão a ideia de que a sala de aula possa ser um lugar insulado das dinâmicas de poder, mas afirma que é amiúde instrumental na mistificação e perpetuação dessas dinâmicas.

Essa leitura severa do método socrático tem sido recorrente na literatura. Ele é frequentemente apresentado como um método que “aliena as mulheres e afeta de forma negativa seu nível de performance”, que estimula um tipo de competição que “paralisa a capacidade de performance de alguns grupos” (Hawkins-Leon, 1998, p. 16); e como uma estratégia pedagógica em que grupos vulneráveis se sentem “estranhos, alienados e deslegitimados” (Guinier *et al.*, 1994, p. 3-4, tradução nossa).¹⁶

Observe-se o lugar central que as emoções ocupam nesses argumentos: a apatia, o descomprometimento, a paralisia, o estranhamento, a alienação, o sentido de deslegitimação dos sujeitos são a base para se postular que há algo de errado com o método. Essa perspectiva é completamente estranha à proposta moderna que entenderia, simplesmente, que aqueles que reagem assim são maus alunos, incapazes de acompanhar o curso. A mesma evidência – os sentimentos discentes – seria apontada como falha dos sujeitos, não como uma disfunção da estratégia pedagógica.

Contemporaneamente, a perspectiva moderna tornou-se absolutamente insustentável. Esforços de defender o método desse tipo de impugnação, seja com base na utilidade das habilidades intelectuais que ele supostamente ajuda a desenvolver, seja com base na realidade da profissão jurídica que demandaria dos egressos a capacidade justamente de enfrentar esse desconforto¹⁷, são hoje rechaçados como tentativas de escamotear as assimetrias de poder em sala de aula e de contribuir para a manutenção dessa assimetria no conjunto da vida social.

As emoções dos sujeitos em sala de aula, afirma essa nova perspectiva, importam não apenas pelo respeito que devemos ter ao bem-estar psíquico daqueles com que convivemos. Importam desde um ponto de vista político e pedagógico porque, derivadas da concretude da experiência biográfica de cada discente, desmontam as concepções de neutralidade e mérito que subjazem aos discursos de legitimação moderna. Esse

16 “Our data suggest that many women do not ‘engage’ pedagogically with a methodology that makes them feel strange, alienated, and ‘delegitimated’.”

17 Cf., por exemplo, Burnele (1995).

desmonte, a partir de uma leitura política da emoção, desestabiliza irreversivelmente as bases da educação jurídica como a temos conhecido até aqui.

4. Considerações finais

Este artigo sustentou que o estatuto das emoções no âmbito das salas de aula das faculdades de Direito no Brasil é um tema que merece atenção mais detida por parte da comunidade dos estudiosos de educação jurídica. Isso porque a nova compreensão social das emoções sugere a ascensão de novos modos de construção subjetiva que se mostram antitéticos ao tipo de subjetividade que informava – e segue informando – o ensino do Direito.

Pela complexidade do desafio que representa, a nova configuração subjetiva não desestabiliza apenas as dinâmicas arcaicas corriqueiras na educação jurídica tradicional, mas também aquelas instituições que romperam com tais dinâmicas. A impugnação generalizada – embora em bases diversas – de novos e antigos projetos de formação indica que estamos diante de uma dissensão não apenas sobre a forma do ensino jurídico, mas sobre seu sentido.

Essa dissensão não pode compreender adequadamente na ausência de uma discussão sobre a dimensão política dos cursos de Direito e sobre as formas de significar cada aspecto dos currículos explícito e oculto que os constituem. A discussão sobre as “[...] dinâmicas de exclusão que se retroalimentam e que são performadas tanto por discentes quanto por docentes” (Cerezetti *et al.*, 2019, p. 111) no interior das faculdades é imperativa para que nossas propostas pedagógicas possam ter elementos para enfrentar, em nossas instituições, as consequências da ruptura pós-moderna com os modos modernos de produção, de conhecimento, de socialização e de subjetivação.

A presença cada vez mais corriqueira no cotidiano das faculdades de Direito de embates que envolvem a presença de *gatilhos emocionais*, *saúde mental* ou *burnout* – isto é, embates que envolvem a manifestação aguda de emoções – não merece ser lida como ocorrências anedóticas de insuficiências individuais, mas como indicação clara de disfuncionalidade sistêmica que não pode ser enfrentada senão por meio de ações coletivas, institucionais. Essas ações só poderão ser bem-sucedidas se baseadas em compreensão aprofundada de suas causas, vale dizer, em um esforço de pesquisa e teorização das novas formas de subjetividade e sua tensão com as estruturas profundas de nossos cursos jurídicos.



REFERÊNCIAS

- AMBROSINI, D. R.; SALINAS, N. S. C.; SILVA, A. A. (coord). *Construção de um sonho*. São Paulo: Direito GV, 2011.
- ANOTHER Brick in the Wall. Intérprete: Roger Waters; Pink Floyd. Compositor: Roger Waters. In: THE Wall. Intérprete: Pink Floyd. [S. l.]: Columbia, 1979, faixa 3 e 5.
- BELHOSTE, B. La révolution et l'éducation. Dernier bilan. *Histoire de l'éducation*, n. 53, p. 41-51, 1992. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1992_num_53_1_2533. Acesso em: 24 jul. 2024.
- BLAKE, W.; OSTRIKER, A. The complete poems [of] William Blake. New York: Penguin; 1977.
- BURNELE V. P. A defense of the Socratic method: an interview with Martin B. Louis (1934-94). *North Carolina Law Review*, v. 73, n. 3, 1995.
- CEREZETTI, N. S. C. et al. *Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP: um currículo oculto?* São Paulo: Cátedra Unesco de Direito à Educação, USP, 2019.
- DESCARTES, R. *Discurso do método*. Tradução Maria Ermantina Galvão, Andréa Stahel e Homero Santiago. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- DIXON T. *From passions to emotions: the creation of a secular psychological category*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- ELIAS, N. *O processo civilizador I. Uma história dos costumes*. São Paulo: Zahar, 1990.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FOUCAULT, M. et al. *Sécurité, territoire, population: cours au collège de France, 1977-1978*. Paris: Seuil, 2009.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.
- GERSEN, J. S. *The trouble with teaching Rape Law*. 2014. Disponível em: <https://www.newyorker.com/news/news-desk/trouble-teaching-rape-law>.
- GUINIER, L. et al. Becoming gentlemen: women's experiences at one Ivy League Law School, *University of Pennsylvania Law Review*, v. 143, n. 1, 1994.
- HAWKINS, C. G. *The Socratic method-problem method dichotomy: the debate over teaching method continues*, *Brigham Young University Education and Law Journal*, n. 1, Provo, Utah, 1998, p. 16.
- KRUTH, S. *Students want profs to drop classes on Rape Law*. 2014. Disponível em: <https://www.thefire.org/news/harvard-law-professor-students-want-profs-drop-classes-rape-law>.
- LASCH, C. *A cultura do narcisismo*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.
- LYOTARD, J. *A condição pós-moderna*. Tradução Correa Barbosa e Silviano Santiago. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.
- NUSSBAUM, M. C. *Upheavals of thought: the intelligence of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.



OST, F.; DE KERCHOVE, M. *De la pyramide au réseau? Pour une théorie dialectique du droit*. Bruxelles: Presses de l'Université Saint-Louis, 2010.

PAUL, R.; Elder, L. *The thinker's guide to the art of Socratic questioning: based on critical thinking concepts & tools*. Dillon Beach: Foundation for Critical Thinking, 2016.

SENNETT, R. *O declínio do homem público*. São Paulo: Editora Record, 2015.

SENNETT, R. *Together: the rituals, pleasures and politics of cooperation*. Londres: Penguin Books, 2012.

SOKOLOFF, W. W. *Political science pedagogy: a critical, radical and utopian perspective*. New York: MacMillan, 2020.

SMITH, A. *Teoria dos sentimentos morais*. Tradução Lya Luft. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TAYLOR, C. *The ethics of authenticity*. Cambridge: Harvard University Press, 1992.

TAYLOR, C.; GUTMANN A. *Multiculturalism: examining the politics of recognition*. Princeton: Princeton University Press, 1994.

TOURAINE, A. *Critique de la modernité*. Paris: Fayard, 2014.

TRILLING, L. *Sincerity and authenticity: the Charles Eliot Norton Lectures*. Cambridge: Harvard University Press, 2005.

WEBER, M. *Economia e sociedade*. São Paulo: Edições 70, 2022.

José Garcez Ghirardi

Professor Associado e tempo integral da FGV Direito SP (Graduação, Mestrado e Doutorado). Pós-doutorado no Collège de France (2017), Chaire État Social et Mondialisation, com bolsa Fapesp, e na Unicamp (2004). Mestre e doutor em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (1995 e 1998). Advogado formado pela Universidade de São Paulo (1985). Coordenador do projeto Capes-Print/FGV O Direito na Era Digital. Autor, entre outras obras, de *Prisões, bordéis e as pedras da lei: ensaios em Arte e Direito* (Del Rey, 2020), *Narciso em sala de aula: novas formas de subjetividade e seus desafios para o ensino* (FGV, 2016), *O mundo fora de prumo: transformação social e teoria política em Shakespeare* (Almedina, 2011) e *O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico* (FGV, 2012).

São Paulo, SP, Brasil

E-mail: jose.ghirardi@fgv.br

Equipe editorial

Editor Acadêmico Felipe Chiarello de Souza Pinto

Editor Executivo Marco Antonio Loschiavo Leme de Barros

Produção editorial

Coordenação Editorial Andréia Ferreira Cominetti

Preparação de texto Mônica de Aguiar Rocha

Diagramação Libro Comunicação

Revisão Vera Ayres

Estagiária editorial Isabelle Callegari Lopes

