

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO
NÍVEL DOUTORADO**

BÁRBARA SILVA COSTA

**SABERES PROPEDÊUTICOS E FORMAÇÃO DO BACHAREL EM
DIREITO NO BRASIL: (RE)PENSANDO A EDUCAÇÃO JURÍDICA A PARTIR DAS
PERCEPÇÕES DISCENTES E DOCENTES**

São Leopoldo

2013

BÁRBARA SILVA COSTA

**SABERES PROPEDÊUTICOS E FORMAÇÃO DO BACHAREL EM
DIREITO NO BRASIL: (RE)PENSANDO A EDUCAÇÃO JURÍDICA A PARTIR DAS
PERCEPÇÕES DISCENTES E DOCENTES**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Área de Ciências Jurídicas da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.
Área de concentração: Direito Público

Orientador: Prof. Dr. Leonel Severo Rocha

São Leopoldo

2013

FICHA CATALOGRÁFICA

C837 Costa, Bárbara Silva
Saberes propedêuticos e formação do bacharel em
Direito no Brasil: (re)pensando a educação jurídica a partir das
percepções discentes e docentes / Bárbara Silva Costa. –
2013.
394 f. : Il. ; 27 cm.
Tese (Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, São Leopoldo, 2013.

1. Educação jurídica 2. Conteúdos propedêuticos
3. Transdisciplinaridade 4. Acadêmicos – Direito 5. Professores
– Direito 6. Direito - ensino e aprendizagem 7. Currículos –
Direito. I. Rocha, Leonel Severo (Orientador) II. Título.

CDU 34:378

Responsável: Michelle Claudino Pires CRB-10/2204.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO – PPGD
NÍVEL DOUTORADO

A tese intitulada: “**SABERES PROPEDÊUTICOS E FORMAÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO NO BRASIL: (re)pensando a educação jurídica a partir das percepções discentes e docentes**”, elaborada pela doutoranda **Bárbara Silva Costa**, foi julgada adequada e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora para a obtenção do título de DOUTORA EM DIREITO.

São Leopoldo, 19 de junho de 2013.



Prof. Dr. Leonel Severo Rocha

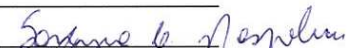
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Direito.

Apresentada à Banca integrada pelos seguintes professores:

Presidente: Dr. Leonel Severo Rocha




Membro: Dra. Samyra Haydée Dal Farra Napolini Sanches



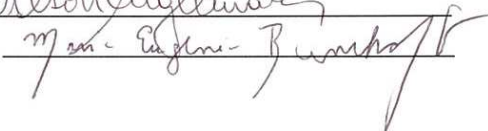
Membro: Dr. Vladimir Oliveira da Silveira



Membro: Dr. Wilson Engelmann



Membro: Dra. Maria Eugênia Bunchaft



*Dedico esta tese à minha mãe,
Elza Marione da Silva.*

AGRADECIMENTOS

Uma vez tendo ingressado no Curso de Direito, não poderia deixar de agradecer à professora Virgínia Beatriz Dias Corrêa, responsável pelo meu interesse na pesquisa e na docência. Os conhecimentos obtidos ao seu lado na disciplina de Sociologia foram fundamentais para iniciar o desejo de atuar na carreira acadêmica e começar os estudos acerca da educação jurídica brasileira.

Ainda na área educativa, sou grata ao eterno mestre Leonel Severo Rocha, exemplo de competência acadêmica e humildade. Foi uma honra tê-lo como orientador no mestrado e doutorado. Obrigada pelos conselhos profissionais e pela liberdade intelectual a mim concedida no processo de elaboração deste trabalho.

Agradeço à Universidade do Vale do Rio dos Sinos pelo ensino proporcionado por mais de cinco anos nos cursos de mestrado e doutorado em Direito e pela oportunidade de realizá-los com bolsa integral ou parcial.

Estendo meus agradecimentos aos professores e colegas do Programa de Doutorado em Direito da UNISINOS, pelos aprendizados e reflexões proporcionados ao longo das aulas. Destaco, em especial, os docentes integrantes de minha banca de qualificação de tese, professores Wilson Engelmann e Sandra Vial, e os amigos que ganhei nessa jornada, Luciano Vaz Ferreira e Maiquel Wermuth.

Sou grata, ainda, às secretárias do programa de pós-graduação, Vera Loebens e Magdaline Macedo. Obrigada por serem tão atenciosas e prestativas.

Agradeço às instituições que colaboraram com a realização da tese (UNIRITTER, UNISINOS E IBGEM), bem como a todos os alunos e professores que cederam parte de seu tempo para responder ao instrumento de pesquisa. Sem essa colaboração, o presente trabalho não seria possível.

Obrigada, Bibiana Mota, pelo apoio na realização da pesquisa de campo. Sua experiência e dedicação foram muito importantes para a finalização deste estudo.

Aos meus colegas de trabalho, Alessandra Nunes e Irajá Luz, meu agradecimento por me ouvirem relatar os desafios encontrados em cada sala de aula em que tive o prazer de aprender ao longo dos últimos semestres, e obrigada por fazerem das minhas tardes momentos prazerosos de trabalho. Além deles, não poderia deixar de mencionar uma pessoa muito especial, que me apoiou em

momentos difíceis: Laura Coradini Frantz, exemplo de liderança que conduz seu trabalho com competência, simplicidade e respeito ao outro.

À minha amiga/irmã, Maria Graça Sanchez, pelo convívio, aprendizagem, apoio e carinho.

À Margareth Osório, por me auxiliar no processo de autoconhecimento e me ajudar a pensar, sentir e tomar decisões importantes em minha vida pessoal e profissional.

Aos meus familiares, pelo apoio e torcida ao longo da realização do trabalho.

Ao Maurício Rost e à Bianca Costa, grandes amores da minha vida, por terem me apoiado com tanto carinho e atenção nessa etapa tão importante. Não consigo imaginar essa trajetória sem vocês.

Finalizo meus agradecimentos dedicando este trabalho a minha mãe, Elza Marione da Silva, que abdicou de muitas coisas para proporcionar a minha educação. Desde a infância, ouvi que poderia realizar todos os meus sonhos, e com seu apoio, hoje posso dizer que tens razão, pois sou plenamente feliz por ter escolhido ser professora. Serei eternamente grata pela oportunidade que tive de estudar e ser a primeira integrante da nossa família a concluir um curso de ensino superior. Obrigada, mãe.

Uma verdadeira viagem de descoberta não se resume à pesquisa de novas terras, mas envolve a construção de um novo olhar.

Marcel Proust

RESUMO

Estudar a educação jurídica no século XXI implica em construir novas respostas aos problemas que se apresentam. O modo tradicionalmente adotado para se pensar o Direito e seu ensino não é mais suficiente diante de um mundo que vive em constantes transformações. As demandas deste tempo exigem um profissional apto a pensar de modo transdisciplinar, capaz de enfrentar um contexto repleto de complexidades, riscos, paradoxos e contingências. Os ideais de certeza e segurança jurídica não mais se fazem presentes nos dias de hoje, exigindo do profissional do Direito a capacidade de reconectar os saberes. Nesse sentido, destaca-se a relevância dos conteúdos denominados propedêuticos no processo de formação do bacharel, pois têm o papel de promover uma visão integrada, crítica e reflexiva acerca dos fenômenos jurídicos e sociais. Apesar de sua importância, constata-se que os conteúdos propedêuticos são pouco valorizados por parte do corpo docente, que tende a resumir a formação jurídica à prática profissional. A partir dessa problemática, o presente trabalho apresentará a inclusão desses saberes nos currículos dos cursos jurídicos brasileiros desde a sua criação, em 1827. Em seguida, buscar-se-á identificar o perfil dos alunos em início e final de curso e qual a sua avaliação sobre os conteúdos propedêuticos. Após essa etapa, o trabalho se propõe a identificar o perfil dos professores que atuam nessas áreas e constatar quais as suas percepções sobre os desafios da educação jurídica. O contato com os docentes e discentes ocorreu por meio de pesquisa de campo realizada no Centro Universitário Ritter dos Reis e na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Por fim, abordar-se-á o paradigma de ensino tradicionalmente adotado pelos cursos jurídicos e, em seguida, serão apresentadas algumas alternativas para o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos propedêuticos.

Palavras-chave: Educação jurídica. Conteúdos propedêuticos. Transdisciplinaridade. Acadêmicos de direito. Professores de direito. Métodos de ensino e aprendizagem. Currículos dos cursos de direito.

ABSTRACT

To study the law education in 21st century requires building new answers to the problems. The traditional adopted way to think the law and its teaching are not enough considering a world which lives in constant transformation. The demands of present time require a professional both able to think in an transdisciplinary way and able to face a context full of complexity, risks, paradoxes and contingencies. The ideal of certainty and legal security are no longer present today, requiring of the law professional the ability to reconnect knowledge. In this sense it is highlighted the relevance of contents called propaedeutic in the process of bachelor formation considering these bachelors have the role to promote an integrated, critic and reflexive vision about the legal and social phenomena. Despite of its importance, it is noticed that propaedeutic disciplines have little appreciation by students which tend to summarize the law education to the professional practice. From this proposition this paper will present the inclusion of these disciplines in the curricula of Brazilian law schools since its inception in 1827. Then it will search the profile of the students in the beginning and end of the course and what are their assessment of the propaedeutic disciplines. After, the study aims to identify the profile of the teachers who work in these disciplines and find what are their perception on the challenges of law education in this area. The contact with the faculty and students occurred through field research conducted in the Centro Universitário Ritter dos Reis and in the Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Finally it will approach the traditional teaching paradigm adopted by law schools and then will present some alternatives for teaching and learning process of propaedeutic contents.

Key words: Law education. Propaedeutic contents. Transdisciplinarity. Law students. Law teachers. Teaching and learning methods. Law school curricula.

RESUMEN

Estudiar la educación jurídica en el siglo XXI implica en construir nuevas respuestas a los problemas que se presentan. El modo tradicionalmente adoptado para pensarse el Derecho en su enseñanza no es más suficiente delante de un mundo que vive en constantes cambios. Las demandas de este tiempo exigen un profesional apto a pensar de modo transdisciplinar, capaz de enfrentar un contexto repleto de complejidades, riesgos, paradojos y contingencias. Los ideales de certeza y seguridad jurídica no se hacen más presentes hoy día, exigiendo del profesional del Derecho la capacidad de reconectar los saberes. En este sentido, se señala la relevancia de los contenidos denominados propedéuticos en el proceso de formación del bachiller, pues se tiene el papel de promover una visión integrada, crítica y reflexiva acerca de los fenómenos jurídicos y sociales. Pese a su relieve, se constata que las signaturas propedéuticas son poco valoradas por parte del cuerpo docente, que tiende a resumir la formación jurídica a la práctica profesional. A partir de esta problemática, el presente trabajo presentará a inclusión de estas signaturas en los currículos de los cursos jurídicos brasileños desde su creación, en 1827. Enseguida, se busca identificar el perfil de los alumnos en el inicio y final de curso y cuál es su valoración de las signaturas propedéuticas. Pasada esta etapa, el trabajo propone a identificar el perfil de los profesores que actúan en estas signaturas y constatar cuáles son sus percepciones sobre los retos de la educación jurídica en esta área. El contacto con los docentes y discentes ocurrió por el intermedio de pesquisa de campo realizada en el Centro Universitário Ritter dos Reis y en la Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Por fin, se abarca el paradigma de enseñanza tradicionalmente adoptado por los cursos jurídicos y, enseguida, serán presentadas algunas alternativas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos propedéuticos.

Palabras-claves: Educación jurídica. Contenidos propedéuticos. Transdisciplinaridad. Académicos de derecho. Profesores de derecho. Métodos de enseñanza y aprendizaje. Currículos de los cursos de derecho.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Representação da matriz curricular do Curso de Direito – Lei de 11 de agosto de 1827. p.40
- Figura 2 – Representação da matriz curricular do Curso de Direito – Lei nº 314/1895. p.45
- Figura 3 – Representação da matriz curricular proposta para o Curso de Direito – 1962. p.48
- Figura 4 – Representação das matérias básicas da matriz curricular do Curso de Direito – Resolução nº 3/1972. p.51
- Figura 5 – Representação das matérias opcionais da matriz curricular do Curso de Direito – Resolução nº 3/1972. p.51
- Figura 6 – Representação da matriz curricular do Curso de Direito proposta pela OAB – 1981. p.54
- Figura 7 – Representação da matriz curricular do Curso de Direito pela Comissão do MEC – 1993. p.56
- Figura 8 – Representação da matriz curricular do Curso de Direito – Portaria 1886/94. p.59
- Figura 9 – Representação da matriz curricular do Curso de Direito – Parecer nº 146/2002. p.64
- Figura 10 – Representação da matriz curricular do Curso de Direito – Parecer n.º 55/2004. p.66
- Figura 11 – Representação da matriz curricular do Curso de Direito – Resolução n.º9/2004. p.70
- Figura 12 – Sistematização da oferta de conteúdos propedêuticos nos currículos jurídicos ao longo da história. p.72
- Figura 13 – Diferença entre paradigmas de ensino (do Direito). p.242
- Figura 14 – Prova do ENADE 2006 – questão 3. p.311
- Figura 15 – Prova do ENAE 2009 – questão 2. p.312
- Figura 16 – Prova do ENADE 2012 – questão 11. p.312
- Figura 17 – Modelo de tabuleiro proposto para jogo. p.332
- Figura 18 – Modelo de *layout* de sala de aula para jogo. p.332

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 - Alunos ingressantes – sexo. p. 105
- Gráfico 2 - Alunos ingressantes – idade.p.106
- Gráfico 3 – Alunos ingressantes – estado civil. p. 107
- Gráfico 4 - Alunos ingressantes – número de filhos. p.108
- Gráfico 5 - Alunos ingressantes – ensino médio.p.108
- Gráfico 6 – Alunos ingressantes – atividade profissional. p.109
- Gráfico 7 – Alunos ingressantes – atividade profissional exercida. p.110
- Gráfico 8 – Gráfico: Alunos ingressantes – número de pessoas que residem no mesmo local. p.113
- Gráfico 9 – Alunos ingressantes – número de pessoas que trabalham. p.112
- Gráfico 10 – Alunos ingressantes – renda familiar. p.113
- Gráfico 11 – Alunos ingressantes – aspirações profissionais. p.114
- Gráfico 12 – Alunos ingressantes – carreira pública. p.115
- Gráfico 13 – Alunos ingressantes – escolha do curso. p.117
- Gráfico 14 – Alunos ingressantes – descrição do curso. p.119
- Gráfico 15 – Alunos ingressantes – avaliação das disciplinas propedêuticas. p.120
- Gráfico 16 – Alunos ingressantes – relevância das disciplinas propedêuticas. p.121
- Gráfico 17 – Gráfico: Alunos ingressantes – relação das propedêuticas com a prática. p.123
- Gráfico 18 – Alunos ingressantes – relação das propedêuticas com as demais disciplinas. p.123
- Gráfico 19 – Alunos ingressantes – metodologias de ensino.p.124
- Gráfico 20 – Alunos ingressantes – instrumentos avaliativos. P.125
- Gráfico 21 – Alunos ingressantes – modo de ministrar as disciplinas propedêuticas. p. 127
- Gráfico 22 – Alunos ingressantes – relevância dos conteúdos. p.130
- Gráfico 23 – Alunos ingressantes – reflexões críticas. p.131
- Gráfico 24 – Alunos ingressantes – avaliação dos professores. p. 131
- Gráfico 25 – Alunos ingressantes – características mais importantes de um professor. p.132
- Gráfico 26 – Alunos ingressantes – professores das disciplinas propedêuticas. p.133
- Gráfico 27 – Alunos ingressantes – atividade diferenciada. p.136

Gráfico 28 – Alunos ingressantes – propedêutica no currículo do curso. p.138

Gráfico 29 – Alunos ingressantes – quantidade de disciplinas. p.139

Gráfico 30 – Alunos concluintes – sexo. p.157

Gráfico 31 – Alunos concluintes – idade. p.158

Gráfico 32 – Alunos concluintes – estado civil. p.159

Gráfico 33 – Alunos concluintes – número de filhos. p.159

Gráfico 34 – Alunos concluintes – ensino médio. p.160

Gráfico 35 – Alunos concluintes – atividade profissional. p.160

Gráfico 36 – Alunos concluintes – atividade profissional exercida. p.161

Gráfico 37 – Alunos ingressantes e concluintes – atividade profissional. p.161

Gráfico 38 – Alunos concluintes – pessoas residentes no mesmo local. p.162

Gráfico 39 – Alunos concluintes – quantas trabalham. p.163

Gráfico 40 – Alunos concluintes – renda familiar. p.164

Gráfico 41 – Alunos concluintes – aspirações profissionais. p.165

Gráfico 42 – Alunos ingressantes e concluintes – aspirações profissionais. p.165

Gráfico 43 – Alunos concluintes – carreira pública. p.166

Gráfico 44 – Alunos concluintes – escolha do curso. p.167

Gráfico 45 – Alunos concluintes – descrição do curso. p.168

Gráfico 46 – Alunos ingressantes e concluintes – descrição do curso. p.168

Gráfico 47 – Alunos concluintes – avaliação das disciplinas propedêuticas. p.169

Gráfico 48 – Alunos concluintes – relevância das disciplinas propedêuticas. p.170

Gráfico 49 – Alunos concluintes – relação das propedêuticas com a prática. p.170

Gráfico 50 - Alunos concluintes – relação das propedêuticas com outras disciplinas. p.171

Gráfico 51 – Alunos concluintes – metodologias de ensino. p.172

Gráfico 52 – Alunos concluintes – instrumentos avaliativos. p.173

Gráfico 53 - Alunos concluintes – modo como as propedêuticas são ministradas. p.174

Gráfico 54 – Alunos concluintes – relevância dos conteúdos. p.175

Gráfico 55 – Alunos concluintes – reflexões críticas. p.178

Gráfico 56 - Alunos concluintes – avaliação dos professores. p.179

Gráfico 57 – Alunos concluintes – características de um professor. p.180

Gráfico 58 – Alunos concluintes – professores têm as características. p.181

Gráfico 59 – Alunos concluintes – atividade diferenciada. p.183

Gráfico 60 – Alunos concluintes – propedêuticas no currículo. p.184

Gráfico 61 – Alunos ingressantes e concluintes – propedêuticas no currículo. p.185

Gráfico 62 – Alunos concluintes – quantidade de disciplinas. p.186

Gráfico 63 – Alunos ingressantes e concluintes – quantidade de disciplinas. p.186

Gráfico 64 – Professores – sexo. p.202

Gráfico 65 – Professores – idade. p.202

Gráfico 66 – Professores – estado civil. p.203

Gráfico 67 – Professores – número de filhos. p. 204

Gráfico 68 - Professores – número de pessoas que residem junto com o docente. p.204

Gráfico 69 – Professores – renda familiar. p.205

Gráfico 70 – Professores – curso de graduação. p.206

Gráfico 71 – Professores – curso no qual se graduou. p.207

Gráfico 72 – Professores – ano de conclusão da graduação. p.208

Gráfico 73 – Professores – curso de especialização. p.209

Gráfico 74 – Professores – curso de mestrado. p.210

Gráfico 75 – Professores – curso de doutorado. p.211

Gráfico 76 – Professores – tempo de experiência no magistério superior. p.214

Gráfico 77 – Professores – tempo de experiência fora do magistério superior. p.216

Gráfico 78 – Professores – carga horária semanal trabalhada. p.217

Gráfico 79 – Professores – planejamento das aulas. p.218

Gráfico 80 – Professores – outra atividade superior. p.219

Gráfico 81 – Professores – profissão. p.220

Gráfico 82 – Professores – felicidade e escolha profissional. p.228

Gráfico 83 – Professores – valorização e reconhecimento. p.238

Gráfico 84 – Professores – atividade profissional principal. p.231

Gráfico 85 – Professores – escolha pela docência. p.231

Gráfico 86 – Professores – interdisciplinaridade. p.232

Gráfico 87 – Professores – avaliação das propedêuticas na ótica do aluno. p.234

Gráfico 88 – Professores – atividades diferenciadas. p.235

Gráfico 89 – Professores – receptividade da turma. p.236

Gráfico 90 – Professores – quantidade de disciplinas propedêuticas no currículo. p.238

Gráfico 91 – Professores – desempenho dos alunos nas propedêuticas. p.239

Gráfico 92 – Professores – autoavaliação docente. p.240

Gráfico 93 – Professores – diferença entre turmas da manhã e da noite. p.241

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sistematização da oferta de conteúdos propedêuticos nos currículos jurídicos ao longo da história. p. 71

Quadro 2 – O saber docente segundo Tagiavin. p. 87

Quadro 3 – Currículo do Curso de Direito do UNIRITTER. p.94

Quadro 4 – Disciplinas Propedêuticas do Currículo do Curso de Direito do UNIRITTER. p.102

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Alunos ingressantes – Sexo p.105
- Tabela 2 – Alunos ingressantes – idade. p.106
- Tabela 3 – Alunos ingressantes – estado civil. .p.107
- Tabela 4 – Alunos ingressantes – número de filhos. p.107
- Tabela 5 – Alunos ingressantes – ensino médio. p.108
- Tabela 6 – Alunos ingressantes – atividade profissional. p.109
- Tabela 7 – Alunos ingressantes – atividade profissional exercida. p.110
- Tabela 8 – Alunos ingressantes – número de pessoas que residem no mesmo local. p.112
- Tabela 9 – Alunos ingressantes – número de pessoas que trabalham. p.112
- Tabela 10 – Alunos ingressantes – renda familiar. p.113
- Tabela 11 – Alunos ingressantes – aspirações profissionais. p.114
- Tabela 12 – Alunos ingressantes – carreira pública. p.115
- Tabela 13 – Alunos ingressantes – outra carreira. p.116
- Tabela 14 – Alunos ingressantes – escolha do curso. p.117
- Tabela 15 – Alunos ingressantes – outro motivo. p.118
- Tabela 16 – Alunos ingressantes – descrição do curso. p.118
- Tabela 17 – Alunos ingressantes – avaliação das disciplinas propedêuticas.p 120
- Tabela 18 – Alunos ingressantes – relevância das disciplinas propedêuticas. p.121
- Tabela 19 – Alunos ingressantes – relação das propedêuticas com a prática. p.122
- Tabela 20 – Alunos ingressantes – relação das propedêuticas com as demais disciplinas. p.123
- Tabela 21 – Alunos ingressantes – metodologias de ensino. p. 124
- Tabela 22 – Alunos ingressantes – instrumentos avaliativos. p. 125
- Tabela 23 – Alunos ingressantes – descrição dos instrumentos avaliativos. P.126
- Tabela 24 – Alunos ingressantes – modo de ministrar disciplinas propedêuticas. p. 126
- Tabela 25 – Alunos ingressantes – justificativas dos alunos que marcaram “sim”. p. 127
- Tabela 26 – Alunos ingressantes – justificativas dos alunos que marcaram “não”. p.129
- Tabela 27 – Alunos ingressantes – relevância dos conteúdos. p.129
- Tabela 28 – Alunos ingressantes – reflexões críticas. 130

Tabela 29 – Alunos ingressantes – avaliação dos professores. p.131

Tabela 30 – Alunos ingressantes – características mais importantes de um professor. p.132

Tabela 31 – Alunos ingressantes – professores das disciplinas propedêuticas. p.133

Tabela 32 – Alunos ingressantes – justificativas dos alunos que marcaram a alternativa “sim” para as características dos professores.. p.134

Tabela 33 – Alunos ingressantes – justificativas dos alunos que marcaram a alternativa “não” para as características dos professores. p.135

Tabela 34 – Alunos ingressantes – atividade diferenciada. p.136

Tabela 35 – Alunos ingressantes – atividades diferenciadas mencionadas. p.137

Tabela 36 – Alunos ingressantes – propedêutica no currículo do curso. p.137

Tabela 37 – Alunos ingressantes – quantidade de disciplinas. p.138

Tabela 38 – Alunos ingressantes – o que é uma boa aula. p.139

Tabela 39 – Alunos ingressantes – descrição dos professores de propedêuticas. p.145

Tabela 40 – Alunos ingressantes – opinião sobre as propedêuticas. p.146

Tabela 41 – Alunos ingressantes – sugestões para aprimoramento. p.152

Tabela 42 – Alunos concluintes – sexo. p.156

Tabela 43 – Alunos concluintes – idade. p. 157

Tabela 44 – Alunos concluintes – estado civil. p.158

Tabela 45 – Alunos concluintes – número de filhos. p.159

Tabela 46 – Alunos concluintes – ensino médio. p.159

Tabela 47 – Alunos concluintes – atividade profissional. p.160

Tabela 48 – Alunos concluintes – atividade profissional exercida. p.161

Tabela 49 – Alunos concluintes – pessoas residentes no mesmo local. p.162

Tabela 50 – Alunos concluintes – quantas trabalham. p.162

Tabela 51 – Alunos concluintes – renda familiar. p.163

Tabela 52 – Alunos concluintes – aspirações profissionais. p.164

Tabela 53 – Alunos concluintes – carreira pública. p.165

Tabela 54 – Alunos concluintes – escolha do curso. p.166

Tabela 55 – Alunos concluintes – descrição do curso. p.167

Tabela 56 – Alunos concluintes – avaliação das disciplinas propedêuticas. p.169

Tabela 57 – Alunos concluintes – relevância das disciplinas propedêuticas. p.169

Tabela 58 – Alunos concluintes – relação das propedêuticas com a prática. p.170

Tabela 59 – Alunos concluintes – relação das propedêuticas com outras disciplinas. p.172

Tabela 60 – Alunos concluintes – metodologias de ensino. p.172

Tabela 61 – Alunos concluintes – instrumentos avaliativos. p.173

Tabela 62 – Alunos concluintes – modo como as propedêuticas são ministradas. p.174

Tabela 63 – Alunos concluintes – justificativas dos alunos que responderam “sim”. p.175

Tabela 64 – Alunos concluintes – relevância dos conteúdos. p.177

Tabela 65 – Alunos concluintes – reflexões críticas. p.177

Tabela 66 – Alunos concluintes – avaliação dos professores. p.178

Tabela 67 – Alunos concluintes – características de um professor. p.178

Tabela 68 – Alunos concluintes – professores possuem as características.

Tabela 69 – Alunos concluintes – justificativas dos alunos que responderam “sim”. p.181

Tabela 70 – Alunos concluintes – justificativas dos alunos que responderam “não”. p.181

Tabela 71 – Alunos concluintes – atividade diferenciada. p.183

Tabela 72 – Alunos concluintes – atividade diferenciada adotada. p.184

Tabela 73 – Alunos concluintes – propedêuticas no currículo. p.185

Tabela 74 – Alunos concluintes – quantidade de disciplinas. p.185

Tabela 75 – Alunos concluintes – o que é uma boa aula. p.187

Tabela 76 – Alunos concluintes – descrição dos professores. p. 190

Tabela 77 – Alunos concluintes – sugestões para as disciplinas. p.182

Tabela 78 – Professores – sexo. p.201

Tabela 79 – Professores – idade. p 202

Tabela 80 – Professores – estado civil. p.203

Tabela 81 – Professores – número de filhos. p.203

Tabela 82 – Professores – número de pessoas que residem junto com o docente. p.104

Tabela 83 – Professores – renda familiar. p.185

Tabela 84 – Professores – curso de graduação. p.186

Tabela 85 – Professores – outro curso. p.187

Tabela 86 – Professores – curso no qual se graduou. p.188

Tabela 87 – Professores – ano de conclusão da graduação. p.189

Tabela 88 – Professores – curso de especialização. p.190

Tabela 89 – Professores – descrição do curso de especialização. p.190

Tabela 90 – Professores – curso de mestrado. p.191

Tabela 91 – Professores – descrição do curso de mestrado. p.191

Tabela 92 – Professores – curso de doutorado. 192

Tabela 93 – Professores – descrição do curso de doutorado. p.211

Tabela 94 – Professores – Instituição onde leciona. p 213

Tabela 95 – Professores – disciplinas que leciona. p.213

Tabela 96 – Professores – tempo de experiência no magistério superior. p.214

Tabela 97 – Professores – tempo de experiência fora do magistério superior. p.216

Tabela 98 – Professores – carga horária semanal trabalhada. p.217

Tabela 99 – Professores – planejamento das aulas. p.218

Tabela 100 – Professores – outra atividade profissional. p.219

Tabela 101 – Professores – outra atividade profissional exercida. p.219

Tabela 102 – Professores – profissão. p.220

Tabela 103 – Professores – disciplinas que gosta de lecionar. p.221

Tabela 104 – Professores – escolha profissional. p.222

Tabela 105 – Professores – escolha pelas disciplinas propedêuticas. p.224

Tabela 106 – Professores – desafios dos docentes que atuam em propedêuticas. p.225

Tabela 107 – Professores – percepção do aluno sobre propedêuticas. p.227

Tabela 108 – Professores – felicidade e escolha profissional. p.228

Tabela 109 – Professores – valorização e reconhecimento. p.230

Tabela 110 – Professores – atividade profissional principal. p.230

Tabela 111 – Professores – escolha pela docência. p.231

Tabela 112 – Professores – interdisciplinaridade. p.232

Tabela 113 – Professores – formas de realização de interdisciplinaridade. p.233

Tabela 114 – Professores – avaliação das propedêuticas na ótica do aluno. p.234

Tabela 115 – Professores – atividades diferenciadas. p.235

Tabela 116 – Professores – atividades diferenciadas promovidas. p.235

Tabela 117 – Professores – receptividade da turma. p.236

Tabela 118 – Professores – instrumentos avaliativos. p.237

Tabela 119 – Professores – instrumentos avaliativos utilizados. p.237

Tabela 120 – Professores – quantidade de disciplinas propedêuticas no currículo. p.238

Tabela 121 – Professores – desempenho dos alunos nas propedêuticas. p.238

Tabela 122 – Professores – autoavaliação docente. p.239

Tabela 123 – Professores – diferença entre turmas da manhã e da noite. p.239

Tabela 124 – Professores – descrição das diferenças.

LISTA DE ABREVIATURAS

- ABEDI – Associação Brasileira de Ensino do Direito
- ALMED – Associação Latino-Americana de Metodologia e Ensino do Direito
- CAPES – Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONPEDI – Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito
- IBGEN – Instituto Brasileiro de Gestão de Negócios
- IES – Instituições de Ensino Superior
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira
- MEC – Ministério da Educação
- OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
- PPG – Programa de Pós-Graduação
- UNIRITTER – Centro Universitário Ritter dos Reis
- UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
- UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	23
2. CONTEÚDOS PROPEDÊUTICOS E CURRÍCULOS DOS CURSOS JURÍDICOS BRASILEIROS.....	39
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E CURRICULARES.....	39
2.2 DA TECNICIZAÇÃO DO SABER JURÍDICO AO DESAFIO DE UMA EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR.....	75
3. PERFIL E EXPECTATIVAS DISCENTES SOBRE OS SABERES PROPEDÊUTICOS.....	94
3.1 ALUNOS EM INÍCIO DE CURSO.....	105
3.2 ALUNOS CONCLUINTES.....	149
4. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE PROPEDÊUTICAS.....	195
4.1 PERFIL DOCENTE.....	201
4.2 ESCOLHA DA CARREIRA E DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE.....	221
5. PARADIGMA TRADICIONAL DE ENSINO DO DIREITO	242
5.1 COMPARTIMENTALIZAÇÃO DOS SABERES	244
5.2 ORDEM, SEGURANÇA E CERTEZA.....	232
5.3 PREPARO RESTRITO NO TEMPO E NO ESPAÇO.....	251
5.4 PROFESSORES TRANSMISSORES DO SABER.....	262
6. EDUCAÇÃO JURÍDICA E REFORMA PARADIGMÁTICA.....	274
6.1 UM NOVO TIPO DE CONHECIMENTO: REFLEXÕES SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE, MULTIDISCIPLINARIDADE, PLURIDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE.....	274
6.2 COMPLEXIDADE, DESORDEM, INCERTEZA, PARADOXO E RISCO.....	284
6.3 ENTRE O LOCAL E O GLOBAL.....	295
6.4 PROFESSORES FACILITADORES DO SABER.....	300

7. ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS PARA A APRENDIZAGEM DE SABERES PROPEDÊUTICOS NOS CURSOS DE DIREITO BRASILEIROS.....	302
7.1 AULAS DIALOGADAS E EXPOSITIVAS.....	302
7.2 DIREITO E ARTE: CINEMA, QUADRINHOS E CHARGES.....	304
7.3 VISITAS ORIENTADAS.....	313
7.4 ESTUDO E DISCUSSÃO DE CASOS PRÁTICOS E ADOÇÃO DO MÉTODO DO CASO.....	322
7.5 AUDIÊNCIAS SIMULADAS.....	327
7.6 JOGOS EM SALA DE AULA	330
7.7 FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS.....	335
8. CONCLUSÃO.....	340
REFERÊNCIAS.....	359
APÊNDICE A – Questionário – Estudantes de Direito em início de curso.....	386
APÊNDICE B – Questionário – Estudantes de Direito em final de curso.....	389
APÊNDICE C – Questionário – Professores.....	392

1 INTRODUÇÃO

Falar em formação jurídica no século XXI implica em reconhecer a necessidade de refletir sobre o modo como as faculdades preparam os futuros profissionais do Direito para o mercado de trabalho. A busca pela apresentação de novas respostas aos desafios enfrentados pelos egressos dos cursos jurídicos exige uma nova forma de educar.

As práticas empregadas tradicionalmente pelas instituições de ensino brasileiras estão centradas em modelos pedagógicos insuficientes para se pensar a formação do profissional do futuro. Tal premissa pode ser compreendida, inicialmente, a partir da dificuldade de se conceber o conhecimento de forma integrada e transdisciplinar.

Desde a escola, os indivíduos trazem consigo um modelo pedagógico pautado na compartimentalização dos saberes. Essa perspectiva fica evidenciada desde o ensino fundamental e médio, os quais sustentaram, em grande medida, um modo de conceber o conhecimento pautado em uma visão disjuntiva do conhecimento.

No campo do Direito, essa mesma deficiência será empregada, uma vez que as estruturas curriculares elaboradas desde o surgimento dos cursos jurídicos no país, em 1827, pautam-se em postulados centrados na verticalidade dos conhecimentos. Os conteúdos são, em sua grande maioria, direcionados pela ordem prevista em manuais ou pelo próprio código, sendo apresentados de modo sistemático do início ao fim do curso.

Fruto de uma formação fragmentada, os discentes e docentes que integram essa estrutura educativa tendem a resistir a um modelo integrado de construção do conhecimento. Sob esse prisma, a atuação dos professores costuma ser bastante solitária, pois eles tendem a desenvolver seus conteúdos isoladamente em relação aos demais conhecimentos do curso. Dessa forma, assim como é improvável a vinculação entre as áreas, há pouca comunicação entre os docentes que atuam em uma mesma turma.

O enfrentamento da temática implica em observar a incapacidade das faculdades de Direito de formar profissionais aptos a atuar em um contexto que convive com a insegurança, o risco, os paradoxos e as contingências. Isso porque o paradigma adotado tradicionalmente pela ciência (e que tem consequências em

sistemas como o educativo e o jurídico) está centrado nos postulados de ordem, certeza e estabilidade.

Levando-se em consideração que o desafio de pensar um novo Direito no século XXI implica em reconsiderar o modelo educativo empregado nesse campo, salienta-se a importância de se (re)conectarem os saberes que tradicionalmente foram e são apresentados de forma estanque e separada. Nesse sentido, destaca-se o papel dos conteúdos de caráter propedêutico para a formação do egresso das faculdades de Direito.

Falar em conteúdos de caráter propedêutico significa abordar um elenco de saberes introdutórios necessários para a aprendizagem. Trata-se de conteúdos que visam fornecer uma preparação à introdução da ciência.

A inserção de saberes denominados propedêuticos nos currículos dos cursos jurídicos brasileiros é verificada historicamente de forma pouco expressiva desde o surgimento de tais cursos no país; no entanto, é a partir dos anos 80 do século XX que se iniciam os debates acerca da adoção de um caráter mais humanístico na formação do egresso das faculdades.

Nesse sentido, destaca-se o papel desempenhado pela Portaria n. 1886/94, norma que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito por mais de dez anos no país. Pautada no objetivo de assegurar uma formação mais humanista para o bacharel em Direito, primava pelo aprofundamento teórico acerca da compreensão dos fenômenos jurídicos.

Dando prosseguimento a essa proposta, cumpre ressaltar o papel da Resolução n. 9, de 29 de setembro de 2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito no Brasil. De acordo com o artigo 5º da referida norma, o curso de Direito deve contemplar, em seu projeto pedagógico e em sua organização curricular, conteúdos e atividades que atendam a três eixos de formação, quais sejam, eixo de formação fundamental, eixo de formação profissional e eixo de formação prática. Destaca-se o primeiro eixo como essencial para a compreensão do tema proposto nesta tese.

Em se tratando do eixo de formação fundamental, as Diretrizes Curriculares estabelecem um elenco de conteúdos (e não disciplinas) considerados essenciais para a formação do profissional do Direito. O objetivo desse eixo é integrar o estudante no campo do Direito, estabelecendo suas relações com as demais áreas do saber. Os conteúdos presentes na normativa são Antropologia, Ciência Política,

Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. Entretanto, muitas instituições de ensino incluem nesse eixo disciplinas como Teoria Geral do Direito, Ciência Política, Hermenêutica Jurídica, dentre outras...

A partir das orientações ministeriais, os cursos de Direito passaram a incluir os conteúdos previstos na normativa em formato de disciplinas de seus currículos. Sobre isso, deve-se observar o objetivo e a justificativa para tal inclusão, os quais devem ultrapassar uma mera exigência formal.

Diante de uma sociedade que vive em constantes transformações, acredita-se que os conteúdos propedêuticos tornam-se cada vez mais relevantes na formação do profissional do Direito, pois contribuem para o desenvolvimento de competências fundamentais para um profissional deste século. Por meio de conteúdos propedêuticos, o acadêmico é estimulado a refletir sobre os institutos estudados ao longo de seu curso, proporcionando o desenvolvimento de um senso crítico a respeito deles. Ademais, salienta-se que as demandas apresentadas no mundo exigem cada vez mais respostas que vão além dos limites apresentados pelo Direito e pelo modelo de reprodução de ensino implantado nas instituições tradicionalmente. Dessa forma, torna-se fundamental a construção de soluções transdisciplinares que envolvam mais de uma área do saber.

O problema é que normalmente os acadêmicos de Direito tendem a negar a importância dos conteúdos propedêuticos para a sua formação profissional e privilegiar os conteúdos técnicos e dogmáticos. Tal constatação ocorreu, pela primeira vez, em Sociologia Jurídica, cursada na graduação em Direito, no ano 2000, na então denominada Faculdades Integradas do Instituto Ritter dos Reis, situada na cidade de Canoas, Rio Grande do Sul¹. Fruto de uma aula que abordou o tema “Ensino Superior e Ditadura Militar”, despertou-se o interesse pelo aprofundamento dessa temática. Na ocasião, a abordagem adotada em sala de aula motivou o início da trajetória de pesquisa na área da educação jurídica, por meio de realização de dois anos de Iniciação Científica².

¹ A Faculdade de Direito do Instituto Ritter dos Reis foi fundada em 1971. A instituição foi credenciada na tipologia de Centro Universitário em 2002, sendo então conhecida como Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter).

² O projeto de pesquisa realizado intitulava-se “Em busca de uma visão crítica do Direito: uma reflexão sobre o ensino jurídico brasileiro”, sob orientação dos professores Mestres Virgínia Beatriz Dias Corrêa e Alexandre dos Santos Cunha. Canoas, UniRitter, 2000.

Como forma de dar prosseguimento aos estudos sobre o objeto, no primeiro semestre de 2004, iniciou-se uma pesquisa para o trabalho de conclusão do curso de graduação em Direito naquela mesma instituição. Na ocasião, além de levantamentos bibliográficos, o tema Ensino do Direito esteve centrado em pesquisas de campo realizadas sobre uma reforma curricular ocorrida no curso de Direito em 2003³. Essa escolha ocorreu por se tratar de uma proposta que pretendia romper com o modelo tradicional de educação jurídica⁴.

Em seguida, no ano de 2006, com o ingresso no curso de mestrado em Direito na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), o prosseguimento da pesquisa foi realizado por meio da dissertação que abordou a insuficiência do ensino jurídico no modo de observar o Direito e seu ensino⁵. Para tanto, além de um estudo bibliográfico sustentado no desenvolvimento histórico do Direito e seu ensino, focou a pesquisa no perfil e nas expectativas de 590 estudantes de Direito matriculados no primeiro semestre em nove instituições de ensino integrantes da região metropolitana de Porto Alegre⁶.

Embora não fosse o foco do estudo, as pesquisas realizadas desde 2000 revelavam a aversão dos estudantes de Direito aos saberes de caráter propedêutico. Em geral, os levantamentos realizados em pesquisas com acadêmicos demonstravam que a insatisfação sobre os conteúdos estava associada ao fato de serem considerados demasiadamente teóricos e sem vinculação com a

³ Os resultados da pesquisa podem ser consultados em COSTA, Bárbara Silva. **A Estrutura Curricular do Curso de Direito do UniRitter: reflexões sobre o processo de mudança**. 136 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) sob orientação do Prof. Dr. Dani Rudnicki. Canoas, Centro Universitário Ritter dos Reis, 2004.

⁴ Embora seja vasta na literatura a utilização da expressão “ensino jurídico”, optou-se por adotar a denominação mais abrangente “educação jurídica” por compreender que essa terminologia é mais adequada diante dos objetivos da tese, recusando-se, portanto, um modelo vinculado ao ensino, pautado na transmissão do saber.

⁵ A pesquisa pode ser consultada em COSTA, Bárbara Silva. **A (In)suficiência do Ensino Jurídico no Modo de Observar e Ensinar o Direito**. 308f. Dissertação de Mestrado em Direito sob orientação do Prof. Dr. Leonel Severo Rocha. São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp047044.pdf>.

⁶ A pesquisa contou com uma amostra de 530 acadêmicos de nove instituições privadas e uma pública, quais sejam, Escola Superior de Administração, Direito e Economia (ESADE), Faculdades Rio-Grandenses (FARGS), Centro Universitário Metodista Ipa (IPA), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), Centro Universitário Ritter dos Reis (UNIRITTER) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

prática. Ademais, os estudos revelaram dificuldades didáticas dos professores em aproximar tais conteúdos da área profissional à qual os alunos estavam vinculados.

Tendo em vista as constatações mencionadas acima, em 2010, ao ingressar no Doutorado em Direito da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), optou-se por dar prosseguimento aos estudos sobre educação jurídica, datados desde a iniciação científica, realizada na graduação. Embora o tema-base do trabalho tenha permanecido o mesmo, a delimitação do estudo sofreu ajuste após contribuições da banca de qualificação da tese.

A pesquisa rumou para a abordagem sobre o papel dos conteúdos propedêuticos na formação do bacharel em Direito no Brasil, pois se constatou a necessidade de elaborar um estudo que identificasse o desenvolvimento histórico dos saberes propedêuticos nos currículos dos cursos de Direito desde a sua criação, vinculando-o à proposta de uma educação transdisciplinar, capaz de romper com os paradigmas pedagógicos tradicionalmente adotados pelas instituições de ensino.

Como forma de conhecer o modo como os conteúdos propedêuticos são avaliados por estudantes de Direito, realizou-se pesquisa de campo com alunos do Centro Universitário Ritter dos Reis (UNIRITTER). No intuito de conhecer quem são os professores que atuam nessas disciplinas e quais seus maiores desafios na carreira, a pesquisa foi estendida aos docentes daquela mesma instituição e da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Por fim, o foco da pesquisa estará centrado em apontamentos sobre modelos pedagógicos paradigmáticos adotados pelos cursos de Direito. Inicialmente, serão descritas as práticas educativas tradicionalmente utilizadas no ensino. Depois, serão apresentadas alternativas metodológicas para a educação jurídica, em especial, de conteúdos propedêuticos.

Conforme pode ser percebido, de modo diverso aos estudos desenvolvidos anteriormente, embora não se possa negar a influência das leituras e delineamentos sustentados nas pesquisas realizadas na graduação e no mestrado, a tese se diferencia das demais produções tendo em vista uma abordagem mais delimitada e aprofundada sobre o papel dos saberes propedêuticos na formação do bacharel em Direito no Brasil. A singularidade da proposta parte de um levantamento de dados junto aos docentes que ministram esses conteúdos nos cursos jurídicos (nunca realizado anteriormente), na apresentação propositiva de alternativas pedagógicas

para a aprendizagem de saberes propedêuticos nos cursos jurídicos e na abordagem do tema a partir de aportes teóricos sistêmicos amparados em autores da área da educação, das ciências sociais e outras.

A temática está amparada na Linha de Pesquisa 2 do Programa de Pós-Graduação, a qual aborda o tema “Sociedade, Novos Direitos e Transnacionalização”, pois pretende desenvolver pesquisa sociológica sobre os desafios da educação jurídica, em especial no que se refere ao papel dos conteúdos propedêuticos para a formação dos futuros profissionais do Direito. Considerando os novos direitos emergentes e partindo-se de um contexto transnacional, compreende-se ser de fundamental importância promover uma educação jurídica capaz de atender às demandas de uma sociedade que vive em constantes transformações. Para tanto, propõe-se uma construção pautada em uma visão transdisciplinar sobre o tema. Dessa forma, evidencia-se a vinculação da temática do trabalho com a linha de pesquisa do PPG.

Cumprido destacar que a tese está alinhada com o projeto de pesquisa “Teoria do Direito e Evolução Social”, coordenado pelo Prof. Orientador, Dr. Leonel Severo Rocha, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. O referido projeto sustenta-se na matriz teórica desenvolvida por Luhmann a partir da ideia de paradoxo. Por meio da Teoria dos Sistemas Sociais abre-se uma série de novas perspectivas para compreensão dos Direitos e de seus paradoxos constitutivos. Nesses termos, embora o presente trabalho não tenha a pretensão de adotar somente o referencial luhmanniano como ponto de observação sistêmico, considera-se que essa matriz teórica apresentará importantes contribuições para o desenvolvimento da problemática de pesquisa da tese.

Pretende-se investigar o papel dos conteúdos propedêuticos na formação do futuro bacharel em Direito. Uma das alternativas é adotar uma reforma paradigmática no modo de conceber a educação jurídica brasileira, rompendo-se com uma visão fragmentada, disciplinar e reducionista do conhecimento e promovendo um olhar transdisciplinar a respeito das demandas enfrentadas pelo egresso dos cursos de Direito. Nesse sentido, destaca-se o papel do professor no processo de sensibilização dos discentes para a aprendizagem desses conteúdos. Portanto, o problema que se pretende estudar pode ser assim delimitado: de que forma os saberes propedêuticos, por meio de uma abordagem sistêmica e transdisciplinar, representam uma alternativa viável para que o bacharel em Direito

possa construir respostas adequadas às demandas de uma sociedade que vive em constantes transformações?

A partir da definição da problemática deste estudo, a hipótese da tese parte do princípio de que os saberes propedêuticos são capazes de contribuir com a formação do profissional do Direito tendo em vista a possibilidade de promover aproximações transdisciplinares entre diversos campos do saber. Desse modo, a formação do bacharel em Direito requer o reconhecimento do esgotamento paradigmático do modelo disciplinar pautado na compartimentalização do conhecimento.

A partir de uma perspectiva transdisciplinar, acredita-se que a proposta sistêmica contribui para a concepção de alternativas pedagógicas capazes de preparar o discente para atuar em um contexto paradoxal, repleto de incertezas, riscos e contingências.

Pensar em alternativas para a educação jurídica, em especial no que se refere aos saberes propedêuticos, exige o conhecimento acerca do perfil e expectativas dos integrantes do processo educativo, a saber, os discentes e os docentes. Em se tratando desses últimos, crê-se que a mudança do modo como os conteúdos propedêuticos são ministrados requer uma formação diferenciada em relação aos docentes que atuam nessas áreas. Dessa forma, pensa-se que a adoção de uma pedagogia centrada na figura do aluno representaria uma alternativa para maximizar o aprendizado e envolver o estudante no processo educativo.

Note-se que a originalidade do estudo proposto pode ser verificada a partir de vários elementos mencionados. Inicialmente, destaca-se o desenvolvimento de uma abordagem transdisciplinar para se pensar alternativas para a educação jurídica. A reforma proposta, embora parta (no segundo capítulo) de uma abordagem histórica normativa acerca da inclusão de conteúdos propedêuticos nos currículos dos cursos jurídicos brasileiros desde 1827, pretende ultrapassar os enunciados apresentados nas legislações educacionais. Busca-se desenvolver um conhecimento pautado em diversos campos do saber. Embora tal perspectiva esteja presente em muitos textos produzidos no Brasil, constata-se a singularidade dessa proposta aplicada ao estudo dos conteúdos propedêuticos na formação jurídica.

O enfrentamento da problemática de pesquisa também se revela original à medida que propõe a realização de pesquisa de campo. O contato com a realidade pretende contribuir com a construção de um conhecimento que transpassa o saber

produzido em gabinete, busca concretizar uma interlocução com o objeto de pesquisa de modo a contribuir com a construção de um olhar mais sofisticado sobre o tema. Como é sabido, no campo do Direito, poucos são os pesquisadores que se aventuram no desenvolvimento de pesquisas que vão além da bibliográfica. Desse modo, revela-se mais um elemento caracterizador da originalidade do presente trabalho.

Outro ponto que merece destaque é a adoção da abordagem sistêmica do tema. Amparada em autores de diversos campos do saber, a pesquisa visa enfrentar a temática proposta a partir de conceitos essenciais para se pensar os desafios da educação jurídica no século XXI. O estudo da educação jurídica, em especial no que se refere aos conteúdos propedêuticos, será desenvolvido a partir dos conceitos de complexidade, risco, paradoxo, contingência, dentre outros.

Ademais, a originalidade do presente trabalho também pode ser constatada a partir de uma postura propositiva e construtivista a respeito do tema. Tais características podem ser verificadas no último capítulo da tese em que são apresentadas alternativas pedagógicas concretas para qualificar o modo como os docentes ministram conteúdos propedêuticos. Nessa perspectiva, não se pretende apenas demonstrar o motivo pelo qual os modelos tradicionais de ensino jurídico são considerados insuficientes para o século XXI, mas busca-se construir propostas factíveis que possam contribuir com a formação do profissional do Direito do futuro.

Por fim, cumpre destacar que o presente trabalho reconhece a existência de inúmeras publicações acadêmicas sobre a educação jurídica no cenário nacional, no entanto, poucas foram as que se destinaram ao aprofundamento acerca dos conteúdos propedêuticos na formação do profissional do Direito. Ademais, ressalta-se a inexistência de autor que enfrentou o tema a partir dos postulados teóricos adotados neste trabalho, bem como a constatação de um estudo que tenha realizado pesquisa de campo com docentes e discentes a respeito.

O objetivo da tese, portanto, a fim de dar conta do problema lançado, pretende construir alternativas pedagógicas possíveis para que os saberes propedêuticos contribuam com a formação do profissional do Direito diante de um contexto de complexidades, riscos, paradoxos e contingências. Como objetivos específicos da pesquisa, buscar-se-á:

a) contextualizar historicamente a inclusão de conteúdos propedêuticos nos currículos dos cursos de Direito brasileiros;

- b) investigar o perfil e as expectativas discentes sobre os saberes propedêuticos;
- c) descrever o perfil e os desafios enfrentados pelos docentes que ministram conteúdos propedêuticos em cursos jurídicos;
- d) promover um comparativo entre paradigmas pedagógicos empregados para a educação jurídica;
- e) apresentar alternativas pedagógicas para a docência de saberes propedêuticos nos cursos de Direito no Brasil.

Como referenciais teóricos, destaca-se a utilização de obras de diferentes campos do saber. No que tange à questão da transdisciplinaridade, ressaltam-se as obras de Basarab Nicolescu. A partir das obras de Edgar Morin, desenvolveu-se a perspectiva educativa pautada na ideia de complexidade. No que concerne aos modelos pedagógicos a serem empregados, utilizou-se como ponto de partida as obras de Humberto Maturana e Francisco Varela sobre a educação. Quanto à observação do sistema educativo (jurídico) enquanto subsistema parcial da sociedade, ressaltam-se as contribuições de Niklas Luhmann e Leonel Severo Rocha.

Com o intuito de atingir os objetivos do trabalho, pretende-se realizar um estudo a partir de uma pesquisa sociológica. Para tanto, partir-se-á do método monográfico, especialmente adotado na área das ciências sociais, visando identificar que qualquer objeto de estudo aprofundado pode ser também representativo de outros casos semelhantes⁷. Assim, acredita-se que o contato com os discentes e docentes dos cursos de Direito investigados não constitui percepções isoladas em relação aos outros cursos existentes.

Por meio de pesquisa descritiva, almeja-se apresentar as características de determinada população (alunos e professores dos cursos de Direito pesquisados). Ademais, buscar-se-á associar as variáveis suscitadas neste estudo.

⁷ Sobre o tema, importa referir o pensamento de Ventura sobre a necessidade de se estar atento ao risco de se generalizar o saber produzido por meio de uma experiência. Apesar de optar pela utilização do método monográfico, concorda-se com a autora quando ela menciona que os elementos da realidade jamais são totalizantes, mas o uso contemporâneo da indução se admite, desde que se entenda que numerosos modelos podem dar conta de uma determinada série de observações, ou seja, de que o resultado do raciocínio indutivo não é mais do que uma possibilidade, ao lado de muitas outras. VENTURA, Deisy. Do Direito ao Método e do Método ao Direito. In: CERQUEIRA, Daniel; FRAGALE FILHO, Roberto (orgs.). **O Ensino Jurídico em Desate**: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica. Campinas, SP: Millenium Editora, 2006, p. 278-9.

Em se tratando das técnicas de investigação adotadas, utilizar-se-á pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. O caráter diferenciado dessa escolha se deve ao fato de poucos autores na área do Direito se aventurarem na adoção de técnicas investigativas que vão além da consulta bibliográfica.

Com relação à pesquisa bibliográfica, cumpre destacar a explicação de Antônio Carlos Gil, para quem se trata de uma técnica desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Segundo o autor, a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente⁸.

A pesquisa de campo, conforme Lakatos, objetiva conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes para analisá-los.⁹ A pesquisa de campo será realizada por meio de aplicação de análise quantitativa e qualitativa de questionários aplicados a alunos e docentes de cursos jurídicos selecionados para integrar a amostra.

Com o intuito de conhecer o perfil e as expectativas discentes sobre as disciplinas propedêuticas presentes em seus currículos, foram aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas a 215 alunos em início de curso e 76 discentes em final de curso. A pesquisa foi aplicada aos estudantes do curso de Direito do Centro Universitário Ritter dos Reis (UNIRITTER) de Porto Alegre, entre os dias 1º e 20 de novembro de 2012.

A aplicação do instrumento de pesquisa a estudantes do período noturno de início e final de curso objetivou identificar a existência de um padrão de resposta por parte dos discentes. Dessa forma, buscou-se constatar se a opinião discente sobre

⁸ LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005, p.188.

⁹ GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999, p.65.

as disciplinas de caráter propedêutico é a mesma entre essas etapas distintas do curso.

Para fins de análise, consideram-se alunos em início de curso os estudantes matriculados nos quatro primeiros semestres da faculdade. Optou-se por essa faixa mais ampla de aplicação em virtude de a oferta dos conteúdos propedêuticos estar posicionada, em sua grande maioria, nos dois primeiros anos do curso.

Com relação aos alunos em final de curso, considerou-se concluinte o estudante matriculado a partir do nono semestre. Levando-se em consideração que o curso de Direito de tal instituição leva cinco anos para sua integralização, nessa faixa os estudantes já teriam cursado, pelo menos, 90% das atividades acadêmicas exigidas para colar grau.

Optou-se pelos alunos do período noturno tendo em vista o seu perfil diferenciado. Em geral, o estudante da noite de uma instituição privada tende a exercer atividade profissional durante o dia para arcar com as despesas do estudo. Isso faz com que seja possível identificar uma diferença desse aluno em relação ao do período diurno.

Em se tratando da instituição na qual seria realizada a pesquisa, inicialmente pensou-se em aplicar o estudo em três estabelecimentos com perfis distintos, quais sejam, uma faculdade, um centro universitário e uma universidade.

O contato com a faculdade foi realizado por meio de reunião com a coordenação do curso de Direito do Instituto Brasileiro de Gestão de Negócios (IBGEN), situado na cidade de Porto Alegre, RS. Optou-se por essa instituição em virtude de sua proposta diferenciada em relação ao foco do curso, uma vez que ele está centrado no Direito Empresarial. A instituição mostrou-se disponível para proporcionar a realização do estudo com os alunos do curso; contudo, indicou que ele deveria ser feito somente mediante envio do questionário eletrônico aos estudantes. A orientação foi seguida, entretanto, não houve êxito em sua realização em virtude da ausência de respondentes.

Outra instituição selecionada para a pesquisa que não logrou êxito na aplicação de questionários ao corpo discente foi a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Ela havia sido escolhida em virtude de seu viés mais humanista, nitidamente percebido na matriz curricular do curso de Direito, tendo em vista o

elevado número de atividades acadêmicas¹⁰ propedêuticas nela presentes. Apesar de obter autorização da direção da Universidade e da coordenação do curso para realizar a pesquisa, a demora no processo de decisão inviabilizou sua realização com os estudantes. Isso porque, quando foi autorizada, os alunos já estavam em período de provas, o que impossibilitou uma aplicação presencial do instrumento em sala de aula.

A escolha do Centro Universitário Ritter dos Reis (UNIRITTER) levou em consideração uma reforma curricular realizada no curso de Direito em 2003. Na ocasião, propôs-se uma alteração significativa do projeto pedagógico do curso, em especial no que tange ao seu currículo e sua proposta metodológica. Embora a descrição do projeto seja objeto do Capítulo 3, cumpre destacar que o presente curso passou a ser caracterizado pela busca da integração entre saberes. Para tanto, buscou romper com o modelo adotado tradicionalmente pelos cursos jurídicos brasileiros, a partir da adoção de fatores como os que seguem:

- a) organização curricular em eixos temáticos;
- b) vinculação entre os conhecimentos por meio da realização de trabalhos semestrais interdisciplinares;
- c) realização de reuniões periódicas com o grupo de professores;
- d) aproximação dos conteúdos jurídicos com a arte (cinema, literatura...).

Diante do projeto do curso, ele foi considerado diferenciado, tendo em vista sua proposta pedagógica assim caracterizada. Levando em conta a dificuldade encontrada para realizar a pesquisa nas outras instituições, optou-se por focar o desenvolvimento da pesquisa discente nesse ambiente.

O critério de seleção dos estudantes em início de curso ocorreu a partir dos alunos matriculados em:

- Teoria Geral do Direito (1º semestre);
- Sociologia Geral e Jurídica (2º semestre);
- Deontologia das Profissões Jurídicas (3º semestre);

¹⁰ Cumpre destacar que a UNISINOS substituiu a denominação “disciplina” por “atividade acadêmica” em seus cursos. A partir de um olhar diferenciado sobre a educação, a universidade compreende que a transdisciplinaridade deve perpassar o conjunto das atividades acadêmicas desenvolvidas na Instituição, indo além das disciplinas. Essa foi a base da proposta apresentada em 2002 na universidade, momento de construção do documento Princípios e Pressupostos norteadores para a construção de uma nova graduação, desenvolvido pelo grupo graduação de referência do Planejamento Estratégico da UNISINOS (PLANEST). **Documento do PLANEST**. Princípios e Pressupostos norteadores para a construção de uma nova graduação de referência. São Leopoldo: UNISINOS, dez. 2002, p.4.

- Metodologia do Direito (4º semestre);
- Psicologia Aplicada ao Direito (4º semestre).

Como pode ser percebido, a pesquisa primou pela escolha de, pelo menos, uma atividade integrante de cada semestre do início do curso (dois primeiros anos). Ademais, destaca-se que o acesso aos 215 questionários representa uma amostra equivalente a 59% do total de discentes matriculados nos conteúdos acadêmicos mencionados.

Em relação aos alunos concluintes participantes da pesquisa, a aplicação do questionário foi realizada nas turmas que se seguem:

- Direito Internacional Público (9º semestre); e
- Direito Internacional Privado (10º semestre).

Destaca-se que os 76 respondentes correspondem a uma amostra de 59% do total de alunos matriculados nas turmas pesquisadas. Cumpre ressaltar que os bons índices de respondentes, no que diz respeito tanto aos alunos de início quanto de final de curso, têm relação com o fato de a instituição ter permitido que a aplicação do instrumento de pesquisa fosse realizada presencialmente em sala de aula com os estudantes. Desse modo, o questionário foi aplicado em papel, e, posteriormente, as respostas foram tabuladas, representadas graficamente e analisadas.

Por fim, no que tange à pesquisa aplicada com os alunos, cumpre destacar que se firmou um compromisso com o anonimato do pesquisado. Em virtude de o questionário contemplar questões sigilosas de cunho pessoal do estudante, optou-se por não identificá-lo, para que ele se sentisse mais à vontade para responder. Nesse sentido, as respostas utilizadas na parte qualitativa serão identificadas pelos itens que se seguem:

- aluno / aluna;
- faixa de idade; e
- atividade profissional.

Com o intuito de conhecer o perfil e os principais desafios do corpo docente que atua nas atividades propedêuticas, aplicou-se um questionário aos professores dessas áreas atuantes nas três instituições indicadas anteriormente (IBGEN, UNIRITTER e UNISINOS). A primeira, IBGEN, encaminhou o questionário por *e-mail* aos professores, no entanto, não houve respondentes. A segunda, UNIRITTER, permitiu que a aplicação fosse realizada em papel e por meio de envio do *link* da

pesquisa aos *e-mails* dos professores. A última, UNISINOS, permitiu que a pesquisa fosse encaminhada por *e-mail*.

A realização da pesquisa ocorreu ao longo de todo o mês de novembro de 2012 e contou com amostras significativas das duas instituições participantes (UNIRITTER e UNISINOS). Em se tratando da primeira, 11 docentes (do total de 14) participaram da pesquisa, o que representa um total de 78,57% dos professores que ministraram conteúdos propedêuticos em 2012/2. Na segunda, o índice de participação foi um pouco menor, em virtude da forma de aplicação da pesquisa (*e-mail*). De um total de 20 professores, houve a participação de cinco pesquisados, o que equivale a uma amostra de 25% dos docentes.

Em se tratando do UNIRITTER, a pesquisa foi aplicada aos docentes que atuaram nas áreas que se seguem:

- Sociologia Geral e Jurídica;
- Antropologia;
- Filosofia Geral e Jurídica;
- Deontologia das Profissões Jurídicas;
- Teoria Geral do Direito;
- Metodologia do Direito;
- Economia; e
- Psicologia.

Na UNISINOS, o envio do questionário eletrônico foi realizado aos professores que atuaram em:

- Antropologia Filosófica e Direito;
- Introdução ao Estudo do Direito;
- Ciência Política;
- História do Direito;
- Sociologia Aplicada ao Direito;
- Fundamentos de Filosofia e Hermenêutica Jurídica;
- Ética Geral e Profissional;
- Metodologia da Pesquisa;
- Teoria Geral do Direito; e
- Filosofia do Direito.

Como o padrão de resposta no que tange ao perfil docente é bastante semelhante e levando em consideração que alguns dados poderiam identificar os

respondentes, optou-se por apresentar os resultados unificados dos dois estabelecimentos. Como muitas questões realizadas no instrumento de pesquisa abrangem características pessoais sigilosas, assegurou-se o anonimato do pesquisado ao participar do estudo. Por esse motivo, os docentes serão identificados da seguinte forma:

- professor / professora; e
- faixa de idade.

Em relação aos questionários, optou-se por incluir perguntas abertas e fechadas, pois desse modo é possível perceber a (in)coerência entre as informações prestadas nos dois tipos de questões apresentadas. Por meio desse instrumento de pesquisa, será realizada análise quantitativa e qualitativa dos resultados obtidos.

Com relação ao questionário aplicado aos discentes, as perguntas foram organizadas em dois blocos, quais sejam:

- I – Perfil do Estudante; e
- II – Avaliação das Disciplinas¹¹ Propedêuticas.

O questionário aplicado aos professores também contemplou perguntas abertas e fechadas. As questões foram organizadas em dois itens, quais sejam:

- I – Perfil do Professor; e
- II – Escolha da Carreira e Atuação Docente.

Destaca-se que todos os participantes da pesquisa foram notificados sobre a possibilidade de receber retorno do estudo. Firmou-se o compromisso com a devolução dos dados após a apresentação do trabalho perante a banca examinadora. O retorno será realizado por *e-mail*.

Após descrever a técnica de pesquisa empregada no trabalho, importa apresentar a forma de estruturação da tese a partir de seus capítulos.

A primeira parte do trabalho abordará o desenvolvimento histórico dos conteúdos propedêuticos desde a criação dos cursos jurídicos no Brasil. O texto será estruturado em duas etapas. Em um primeiro momento, far-se-á uma apresentação das disciplinas propedêuticas presentes nos cursos de Direito a partir

¹¹ Como o currículo do curso pesquisado (UNIRITTER) está organizado disciplinas, em que pese tal conceito seja considerado superado, optou-se por manter a denominação nos instrumentos de pesquisa tendo em vista o fato dos estudantes e professores estarem familiarizados com esse termo. Desse modo, será comum o uso da expressão 'disciplina' em algumas partes do trabalho, em especial, nos capítulos 3 e 4.

da legislação educacional do país. Em seguida, o foco do capítulo estará centrado na tecnicização do saber jurídico e no desafio de uma educação transdisciplinar.

Após a exposição histórica, a segunda parte da tese apresentará a pesquisa de campo realizada com os estudantes de Direito. Nesse capítulo, serão desenvolvidos os resultados da pesquisa aplicada em alunos de início e final de curso.

Dando prosseguimento ao estudo, o capítulo 4 versará sobre a pesquisa de campo aplicada aos professores que ministram conteúdos propedêuticos nos cursos jurídicos da UNISINOS e UNIRITTER. Buscar-se-á desenvolver o perfil e identidade do docente que atua nessa área. A primeira parte do capítulo será destinada ao perfil do professor, sendo seguida pela apresentação da escolha da carreira e dos desafios da profissão.

Levando-se em consideração os delineamentos históricos e as pesquisas de campo aplicadas com discentes e docentes, o quinto capítulo será destinado à apresentação das características dos métodos pedagógicos tradicionais empregados no ensino do Direito. Essa abordagem será possível a partir do aprofundamento sobre a compartimentalização dos saberes, dos postulados de ordem, certeza e segurança, do preparo restrito no tempo e no espaço e em práticas pedagógicas centradas na figura de professores transmissores do conhecimento.

A seguir, no sexto capítulo, propor-se-á uma abordagem reflexiva acerca das possibilidades de reformas paradigmáticas sobre o tema. Abandona-se uma visão pautada no ensino e adota-se um olhar sobre a aprendizagem. Nesse item, pauta-se o texto em uma perspectiva centrada em novos tipos de conhecimento, em especial, destacando-se o papel da transdisciplinaridade para a educação. Além disso, também serão objeto de análise as contribuições do viés sistêmico sustentado nos conceitos de complexidade, desordem, incerteza paradoxo e risco.

Por fim, o sétimo capítulo apresentará alternativas pedagógicas para a educação de conteúdos propedêuticos nos cursos jurídicos brasileiros. Na ocasião, serão desenvolvidas técnicas de aprendizagem propostas para a formação do profissional do Direito.

2 CONTEÚDOS PROPEDÊUTICOS E CURRÍCULOS DOS CURSOS JURÍDICOS BRASILEIROS

Compreender o modo como os conteúdos propedêuticos foram introduzidos nos currículos dos cursos de Direito no Brasil exige uma breve apresentação histórica. Ao longo do tempo, desde a criação dos cursos jurídicos no país, é possível perceber a gradativa inclusão dessas áreas do saber no processo formativo dos bacharéis em Direito.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E CURRICULARES

Os primeiros cursos de Direito brasileiros, com sede em São Paulo e Olinda, foram criados por meio da Lei de 11 de agosto de 1827¹². Em se tratando do curso de São Paulo, sua instalação foi feita no Convento de São Francisco; já o de Olinda, no Mosteiro de São Bento.¹³

Buscava-se formar mão de obra qualificada para os quadros da administração do novo Estado. De acordo com o preâmbulo dos primeiros estatutos acadêmicos elaborados, indicava-se como missão das escolas formar “homens hábeis para serem um dia sábios magistrados e peritos advogados”, ou ainda “dignos Deputados e Senadores para ocuparem lugares diplomáticos e mais empregos do Estado”.

¹² Os debates preparatórios sobre os rumos da educação no Brasil fundamentaram-se em três opções: alfabetização, liceus e cursos jurídicos. A escolha feita pelos cursos de Direito foi uma opção de cunho político, pois, para a elite dirigente, os cursos jurídicos tinham importante papel a desempenhar na estrutura político-administrativa e ideológica do Estado brasileiro. FALCÃO, Joaquim. Os cursos jurídicos e a formação do Estado Nacional. In: OS ADVOGADOS: ensino jurídico e mercado de trabalho. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 1984, p. 15-8.

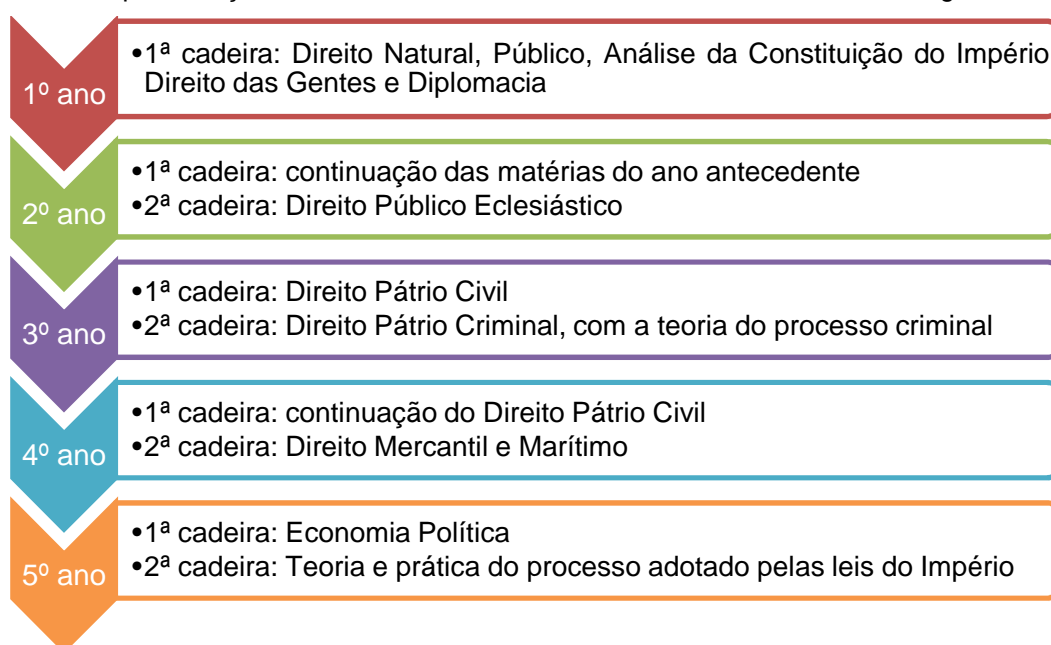
¹³ Clóvis Bevilacqua expõe que “antes de criarem os cursos jurídicos de Olinda e S. Paulo, os nossos patrícios iam à Europa fazer a sua aprendizagem. Mas, desde que na pátria havia estabelecimentos onde pudessem estudar, muitos dos que ali se achavam quiseram aproveitar-se dessa vantagem, sem prejuízo dos exames já concluídos. A esse desejo atendeu a Lei de 26 de agosto de 1830: 1º, mandando dispensar dos exames de preparatórios os que os tivessem feito na Universidade de Coimbra, e os que tivessem cartas de bacharéis em letras por escola da França; 2º, admitindo à matrícula nos cursos jurídicos os estudantes habilitados a fazer ato na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, desde que fizessem esse ato para o qual estavam habilitados e o exame da língua francesa; 3º, considerando bacharéis formados os cidadãos brasileiros habilitados a fazer ato do quinto ano na Faculdade de Direito de Coimbra. As disposições desta lei somente compreendiam os estudantes brasileiros que regressassem da Universidade de Coimbra, até à data da sua publicação”. BEVILAQUA, Clóvis. **História da Faculdade de Direito do Recife**. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional do Livro (INL), 1977, p. 31.

Durante esse período, os currículos dos dois cursos tinham a mesma composição. A estrutura curricular era fixa e rígida, não havendo espaço para qualquer iniciativa de flexibilidade entre as instituições.

O tempo de duração do curso era de cinco anos, e ele era organizado, no primeiro semestre, com um conteúdo apenas, e do segundo semestre ao quinto, com duas matérias por ano.

Nesse período, constata-se que os conteúdos de caráter propedêutico na matriz curricular dos cursos eram poucos ou quase inexistentes. Abaixo, encontra-se a composição dos cursos ao longo dos cinco anos de formação:

Figura 1 – Representação da matriz curricular do Curso de Direito – Lei de 11 de agosto de 1827.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme pode ser percebido, a maioria dos conteúdos do curso tinha caráter material. Assim como grande parte dos currículos dos cursos ainda hoje, a prática ficava concentrada na parte final da graduação. No currículo de 1827, o espaço para o Direito Processual está na segunda cadeira do quinto ano.

O currículo recebia forte influência do momento histórico em que estava inserido. Por essa razão, constata-se grande presença da matriz teórica

jusnaturalista¹⁴ em sua estruturação. A vinculação do Direito com a religião também fica evidente por meio da disciplina de Direito Público Eclesiástico.

Do ponto de vista de conteúdos propedêuticos, observa-se que as cadeiras que mais se aproximam desse campo são as de Direito Natural¹⁵, ofertada no primeiro ano, e a de Economia Política¹⁶, ofertada no último ano. Não se pode ignorar a naturalidade desse fato tendo em vista a história do desenvolvimento das ciências econômicas no país nesse período.

A preocupação com a prática profissional aparece no último ano do curso. De acordo com Leonardo Macedônia:

Cumpra que o estudante veja, além da regra jurídica, a realidade da tumultuosa vida do advogado, e da equilibrada intervenção do juiz. A escola de direito, para se não desvirtuar de seus fins, ha de ser a antecâmara dos tribunales.¹⁷

Os cursos passaram a ser denominados de Faculdades de Direito em 1853, por meio do Decreto nº 1134, de 30 de março. Em 1854¹⁸, com o Aviso de 10 de agosto, a Faculdade de Direito de Olinda foi transferida para a cidade de Recife. Nesse período, houve uma pequena modificação na estrutura curricular dos cursos. Incluíram-se os conteúdos de Direito Administrativo e Direito Romano no currículo, por meio do Decreto nº 608, de 16 de agosto de 1851.

¹⁴ Em síntese, pode-se resumir as etapas dessa corrente doutrinária em três, quais sejam, Direito Natural Cosmológico, voltado ao conceito de ordem natural; Direito Natural Teológico, pautado em uma visão teocêntrica do mundo; e Direito Natural Antropológico, vinculado ao homem como centro do universo. BEDIN, Gilmar Antônio. *Direito Natural*. In: BARRETO, Vicente de Paulo (org.). **Dicionário de Filosofia do Direito**. São Leopoldo: Editora Unisinos; Rio de Janeiro: Livraria Editora Renovar, 2009, p. 240-3.

¹⁵ Em Economia Política, entendia-se que se devia dar a convergência de ideia da Sociologia, da Moral e do Direito. BEVILAQUA, Clóvis **História da Faculdade de Direito do Recife**. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional do Livro (INL), 1977, p. 84-5.

¹⁶ Conforme Wolkmer, a inclusão de Direito Natural representou uma reprodução da Reforma Pombalina de 1772, adotada pela Universidade de Coimbra. WOLKMER, Antonio Carlos. **História do direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 2009, p. 102.

¹⁷ MACEDONIA, Leonardo. **Livro do Centenário dos Cursos Jurídicos no Brasil: 1827-1927**. Porto Alegre: Livraria Americana – J. O. Rentsch & Cia. 1927, p. 17.

¹⁸ De acordo com Mello, já em 1854 as faculdades de Direito adotavam o paradigma positivista da ciência do Direito, e seu método lógico-formal, centrado no dever ser, produziu uma visão unidimensional do real e transformou o ensino do Direito em mera descrição do Direito Positivo em vigor. MELLO, Reynaldo Irapuã Camargo. **Ensino Jurídico: Formação e Trabalho Docente**. Curitiba: Juruá, 2007, p. 60.

Sobre o Direito Administrativo, observa-se a coerência da decisão tomada tendo em vista o contexto da época. O Estado estava se estruturando nesse período e a formação de administrativistas seria uma estratégia interessante para a consolidação das elites da época.

Em se tratando do Direito Romano, constata-se a inclusão de uma cadeira de cunho propedêutico e histórico, cuja influência pode ser percebida até os dias de hoje em muitos dos currículos dos cursos jurídicos.

Sobre a inclusão das matérias no currículo do curso, Clóvis Bevilacqua menciona a reação da comunidade acadêmica no ano de 1855:

Com a reforma dos estatutos das faculdades de Direito, foram criadas duas cadeiras novas, Direito romano e Direito administrativo, dois lentes¹⁹ foram jubilados, e o número de substitutos foi elevado. [...] com a criação de das cadeiras mais, e a entrada dos novos lentes, um surto de vida empolga o instituto de ensino jurídico, formando início de uma era nova, apesar da má escolha do edifício e do local onde se instalou a Faculdade²⁰. Acentua Vilela o valor do estudo do Direito romano e a felicidade da escolha do novo lente.²¹

Em 1869 instaurou-se a chamada reforma do ensino livre, em que o aluno era obrigado não a comparecer às aulas²², mas apenas a prestar exames para a obtenção de sua aprovação²³.

De acordo com Horário Wanderlei Rodrigues, no Império, o ensino do Direito caracterizava-se por:

¹⁹ A palavra “lentes” era utilizada para designar os professores de escolas superiores ou secundárias. Sobre o termo, convém lembrar que, de acordo com a Lei Imperial de 11 de agosto de 1827, a regência das cadeiras do primeiro ao quinto ano do curso de Direito seria feita por nomeação do governo a nove lentes proprietários e cinco lentes substitutos. Estabelecia, ainda, que os lentes proprietários teriam o mesmo ordenado dos desembargadores das relações e as mesmas honras destes. CARLINI, Angélica. O professor de direito: perspectivas para a construção de uma identidade docente. In.: **180 anos do Ensino Jurídico no Brasil**. CERQUEIRA, Daniel Torres; CARLINI, Angélica e ALMEIDA FILHO, José Carlos de. (org.) Campinas: Millenium, 2007, p. 323.

²⁰ O autor referia-se às instalações da Faculdade de Direito de Recife.

²¹ BEVILAQUA, Clóvis **História da Faculdade de Direito do Recife**. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional do Livro (INL), 1977, p. 84-5.

²² A ideia de frequência livre esteve presente nos cursos jurídicos até o período republicano.

²³ De acordo com Alberto Venâncio Filho, a reforma de 68 explica-se pelo baixo nível em que se encontrava o ensino no Brasil. De acordo com o autor, os cursos eram deficientes, os professores, pouco comprometidos e dedicados, e não haveria por que manter o ritual de frequência às aulas. VENÂNCIO FILHO, Alberto. Análise Histórica do Ensino Jurídico no Brasil. In.: ENCONTROS UnB. Ensino Jurídico. Brasília: UnB, 1979, p. 21.

(a) Ter sido totalmente controlado pelo governo central. Os cursos, embora localizados nas províncias, foram criados, mantidos e controlados de forma absolutamente centralizada. Esse controle abrangia recursos, currículos, metodologia de ensino, nomeação de lentes e do diretor, definição dos programas de ensino e até de compêndios adotados; (b) ter sido o jusnaturalismo a doutrina dominante, até o período em que foram introduzidos no Brasil o evolucionismo e o positivismo, em torno de 1870; (c) ter havido, em nível de metodologia de ensino, a limitação às aulas-conferência, no estilo de Coimbra; (d) ter sido o local de comunicação das elites econômicas, onde elas formavam os seus filhos para ocuparem os primeiros escalões políticos e administrativos do país; (e) por não ter acompanhado as mudanças que ocorriam na estrutura social.²⁴

Nos dizeres de Leonel Severo Rocha,

Rui Barbosa, em pleno século XIX pretendeu avaliar a qualidade do ensino do direito no Império. Para tanto, ele enfrentou essa questão através da reformulação completa do ensino público no país, visando a uma melhor dinâmica das funções da educação, com o objetivo de produzir um novo cidadão, apto a participar da política, da economia e da sociedade como um todo. Rui Barbosa propunha, dessa maneira, a criação de uma escola forte para transformar a sociedade capitalista. A escola seria o motor principal para o desenvolvimento do indivíduo, possibilitando a transformação da sociedade brasileira para a prática do governo representativo.²⁵

Em seguida, durante a República, os cursos poderiam ser criados por faculdades livres (particulares), que passaram a funcionar sob a supervisão do governo²⁶. Essa possibilidade oportunizou o aumento do número de cursos no país, não ficando eles mais restritos a São Paulo²⁷ e Recife.

²⁴ RODRIGUES, Horacio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do Direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002, p. 19.

²⁵ ROCHA, Leonel Severo. Prefácio. In: OLIVEIRA, Romulo Andre Alegretti. **Ensino Jurídico no Brasil: qualidade e risco**. Passo Fundo: UPF, 2003, p. 9.

²⁶ Como exemplo, pode-se mencionar o caso da Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre, criada em 1900. Na ocasião “possuía já diversos institutos secundários, onde se ministrava o ensino das matérias básicas para a admissão nas escolas superiores, sendo que nessa época, já entre nós floresciam a Escola de Engenharia e a Faculdade Livre de Medicina, fundadas não só por atender á cultura cidadina, como, e em grande parte, por evitar o dispêndio do estudo no Rio e São Paulo, agravado pelo alto custo das viagens”. MACEDONIA, Leonardo. **Livro do Centenário dos Cursos Jurídicos no Brasil: 1827-1927**. Porto Alegre: Livraria Americana – J. O. Rentsch & Cia. 1927, p. 17.

²⁷ Sobre a Faculdade de Direito de São Paulo, consultar NOGUEIRA, José Luis de Almeida. **A academia de São Paulo: Tradições e Reminiscências**. São Paulo: Saraiva, 1977.

A República Velha foi caracterizada pela manutenção de um ensino afastado da realidade social. Em virtude da mudança do regime político do país, ocorreram alterações curriculares nos cursos jurídicos a fim de preparar o egresso para a atividade profissional. Apesar da mudança, o currículo continuou sendo rígido.

Também merece destaque nesse contexto histórico a forte influência do positivismo jurídico no modo de conceber o Direito e seu ensino. Essa base teórica representará a matriz teórica dominante dos cursos jurídicos ao longo do século XX.

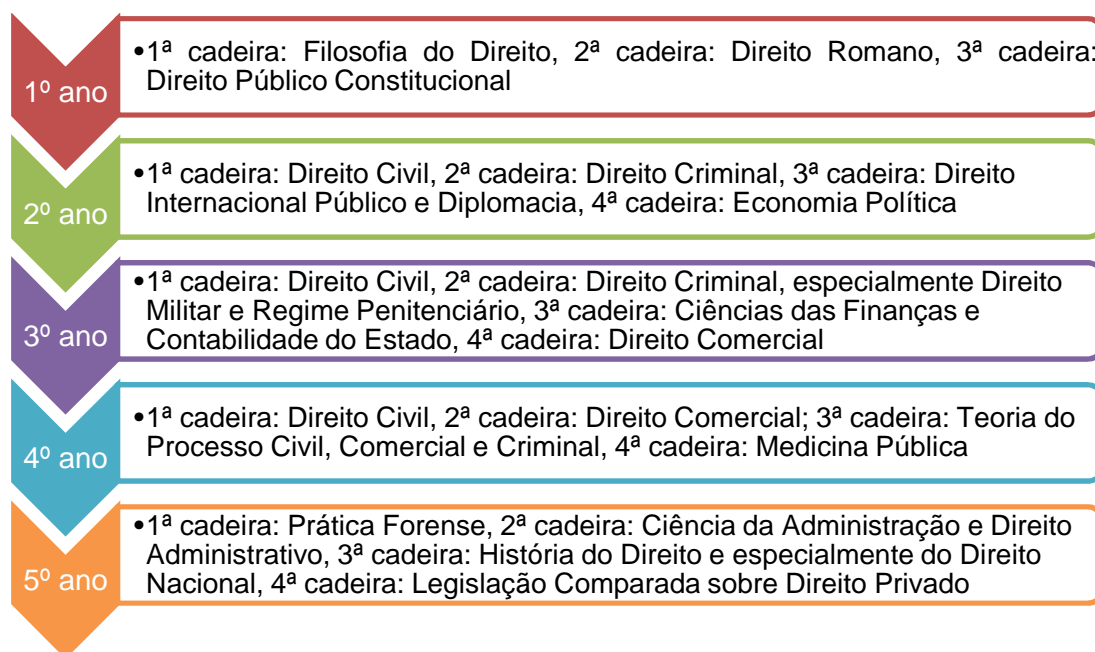
A influência do positivismo jurídico²⁸ foi sentida pelos cursos de Direito a partir da reestruturação dos currículos propostos. Tal corrente doutrinária substituiu a perspectiva jusnaturalista tão presente na estrutura curricular dos cursos. Por conta disso, passou-se a adotar uma concepção de Direito afastada de quaisquer elementos valorativos decorrentes da religião. Em 1890, extinguiu-se o conteúdo de Direito Eclesiástico, integrante do segundo ano, e foram introduzidos conteúdos propedêuticos como Filosofia²⁹ e História do Direito.

Tendo em vista o contexto em que o país vivia, a próxima alteração dos cursos jurídicos ocorreu em 1895, por meio da Lei nº 314. O curso permaneceria com cinco anos de duração, mas o número de conteúdos ofertados aumentou significativamente. Abaixo, segue a estrutura vigente na época:

²⁸ De acordo com Leonel Severo Rocha “o positivismo, que parecia constituir a força mais organizada no momento da Proclamação da República, teve de se contentar com uma participação secundária, graças aos esforços liberais, como Rui Barbosa (vice-chefe do Governo Provisório), contrário às ideias de centralização política e de ditadura científica de Comte”. ROCHA, Leonel Severo. Uma observação histórica do nascimento da Sociologia do Direito no Brasil. **AJURIS – Associação dos Juizes do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, v. 26, n. 75, p.193, set. 1999.

²⁹ A Filosofia é vista como metafísica pelo positivismo comtista. ROCHA, Leonel Severo. Uma observação histórica do nascimento da Sociologia do Direito no Brasil. **AJURIS – Associação dos Juizes do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, v. 26, n. 75, p.199, set. 1999.

Figura 2 – Representação da matriz curricular do Curso de Direito – Lei nº 314/1895.



Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme pode ser percebido, a estrutura em tela passou a incluir um número mais expressivo de conteúdos propedêuticos. Chama atenção nesse sentido as cadeiras de Filosofia do Direito e Direito Romano, integrantes do primeiro ano; Economia Política, ofertada no segundo ano; e História do Direito, integrante do quinto ano do curso. Em relação à estrutura apresentada anteriormente, nota-se a exclusão da oferta de Direito Natural.

Interessante observar o posicionamento do conteúdo de História do Direito. Atualmente, essa cadeira é ofertada no início dos cursos jurídicos. Já na estrutura consolidada no início da República, chama atenção o fato de ela ser ministrada na parte final do curso, dividindo espaço com as demais de caráter dogmático e prático.

Assim como o primeiro currículo dos cursos, a reforma de 1895 manteve o posicionamento da prática no último ano do curso e aumentou a oferta de Direito Processual em relação à estrutura anterior. Nota-se que o currículo proposto recebe maior direcionamento para uma formação mais profissionalizada.

Nesse momento, iniciou-se o debate sobre a melhor metodologia de ensino a ser adotada pelos cursos. Como prática, os docentes costumavam adotar a famosa aula-conferência. Em 1927, ocasião do centenário dos cursos de Direito no país, na Universidade do Rio de Janeiro, ocorreu um Congresso de Ensino Superior. Dentre os pontos abordados, discutiu-se o melhor método para o ensino do Direito. Os participantes apresentaram como sugestão a adoção do denominado método misto, que congregasse aspectos teóricos e práticos no ensino. Essa proposta efetivamente não ocorreu.

Na década de 1920, foram criadas as cadeiras de Sociologia nas escolas de Recife e do Distrito Federal. A Escola de Sociologia e Política foi criada em 1933, em São Paulo. Já em 1934, a Universidade de São Paulo deu início à oferta do curso de Ciências Sociais³⁰.

Com a Reforma Francisco de Campos, ocorrida em 1931, buscou-se focar o curso em atividades profissionalizante. Os bacharéis passaram a ter uma formação técnica, e os professores deveriam ser doutores³¹. Apesar da proposta ser diferenciada, na prática, não houve nenhuma mudança.

As primeiras reflexões aprofundadas em torno dos problemas do Ensino do Direito foram desenvolvidas por San Tiago Dantas³², em sua famosa aula inaugural ocorrida no Rio de Janeiro em 1955. Dantas questionava as metodologias de ensino tradicionalmente empregadas pelos docentes e defendia uma reforma do ensino. Não aceitava a manutenção da velha aula coimbrã e acreditava que as aulas não

³⁰ SALDANHA, Nelson. A Escola do Recife na evolução do Pensamento Brasileiro. In: **As Ideias Filosóficas no Brasil**. São Paulo: Convívio, 1987, p. 90.

³¹ Com a Reforma Francisco de Campos, os lentes deveriam ser, necessariamente, doutores, conforme disposto no art. 9º da Lei criadora dos Cursos de Direito no país: “Os que frequentarem os cinco anos dos Cursos, com aprovação, conseguirão o grau de bacharéis formados. Haverá também o grau de Doutor, que será conferido àqueles que se habilitarem com os requisitos que se especificarem nos Estatutos, que devem formar-se, e só os que o obtiverem, poderão ser escolhidos para Lentes”. O título de doutor era destinado à formação de professores e pesquisadores.

³² Para Angarita, “O diagnóstico de San Tiago Dantas não constituía grande novidade, a bem da verdade. Antes dele, e apenas no âmbito da Academia de Direito do Largo de São Francisco, em São Paulo, muitos outros juristas já haviam se ocupado desta questão. Em 1897, por exemplo, quatro professores das Arcadas [...] apresentaram, em conjunto, uma extensa proposta de reforma do ensino jurídico. Pouco depois, em 1916, o lente João Mendes de Almeida Jr. Produziu um detido estudo sobre os ensinamentos europeu e norte-americano, comparando-os aos brasileiros e propondo a alteração, dentre outras coisas, da metodologia de ensino baseada em grandes preleções.” ANGARITA, Antônio. (coord.); AMBROSINI, Diego Rafael; SALINAS, Natasha Schmitt Caccia. **Construção de um sonho**: Direito GV. Inovação, métodos, pesquisa, docência. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas. 2010, p. 35.

poderiam estar centradas somente em conhecimentos descritivos e sistematizados de normas. O autor sustentava a necessidade de um ensino que vinculasse a teoria e a prática³³ e que aproximasse o Direito da realidade social³⁴.

As críticas de San Tiago Dantas auferiam a existência de uma crise do Direito e seu ensino. A concepção jurídica característica das aulas não mais poderia estar centrada em concepções analíticas e legalistas do Direito.

Para Dantas, o próprio Direito estaria em declínio, tendo em vista que estava perdendo terreno e prestígio para outros saberes técnicos, como a Economia e a Administração. Esse desprestígio decorria, ao menos em parte, de problemas estruturais dos cursos jurídicos³⁵.

Em seguida, após a segunda era Vargas, iniciada em 31 de janeiro de 1951 e encerrada com seu suicídio, em 24 de agosto de 1954, dá-se início a um processo de transição democrática em rompimento com o Estado Novo, período no qual, com João Goulart na presidência (após renúncia de Jânio Quadros), é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961³⁶.

A partir das diretrizes federais para a educação nacional, o Conselho Federal de Educação emitiu o Parecer nº 215, de 15 de setembro de 1962 (homologado pela Portaria Ministerial nº 4 de dezembro de 1962), que apresentou a proposta de implantação de um currículo mínimo. Pode-se considerar essa tentativa como a primeira iniciativa de flexibilidade curricular dos cursos jurídicos no Brasil. Até então, os cursos existentes trabalhavam com um currículo pleno. Apesar da proposta, constata-se que tal reforma não chegou a atingir a realidade dos cursos. Os currículos plenos continuaram atuando como antes.

³³ Sobre o tema, Faure menciona que “o taylorismo intelectual faz com que a reflexão regresse ao nível das aplicações técnicas e não de uma concepção geral, com vantagens imediatas em termos de resultados assegurados. Por outro lado, a este esfacelamento do pensamento corresponde um parcelamento das abordagens e dos saberes revelados”. FAURE, Guy Olivier. A constituição da interdisciplinaridade: barreiras institucionais e intelectuais. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 108, Rio de Janeiro, p.63, 1992.

³⁴ Consultar em DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. In: **Encontros da UnB**. Ensino jurídico. Brasília: UnB, 1978-9, p. 47-54.

³⁵ ANGARITA, Antônio. (coord.); AMBROSINI, Diego Rafael; SALINAS, Natasha Schmitt Caccia. **Construção de um sonho: Direito GV**. Inovação, métodos, pesquisa, docência. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas. 2010, p. 35.

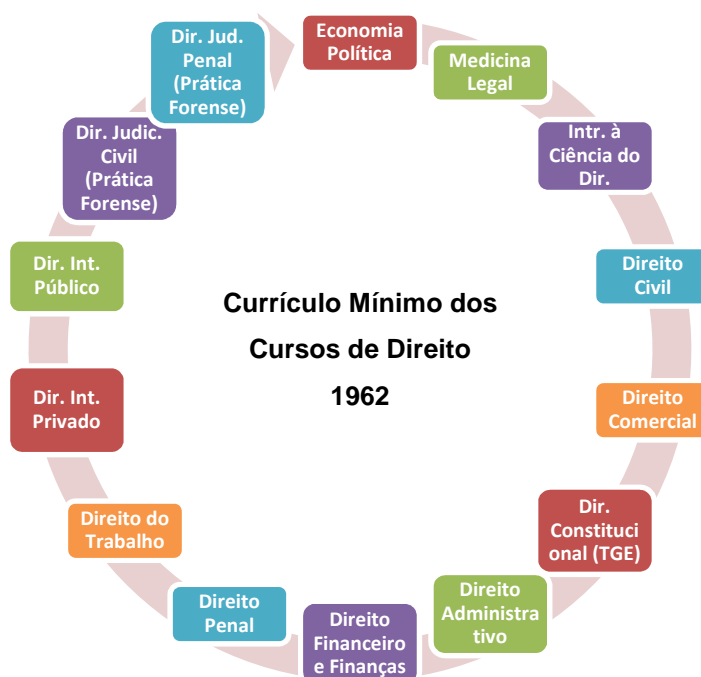
³⁶ Em 1961 ocorreu o 1º Seminário Nacional da Reforma Universitária, realizado em Salvador, que teve importante papel para a formulação da proposta educacional implantada no país.

Esse período foi marcado por uma maior autonomia das instituições na elaboração de seus currículos. Isso porque, pela primeira vez, permitiu-se que os cursos tivessem currículos com uma base igual, mas com espaço para diferenciações. Essa era a proposta do movimento de regionalização do ensino superior, ou seja, visando aproximar a formação dos profissionais à realidade do entorno em que estavam inseridos, os cursos poderiam propor conteúdos que atendessem às necessidades do local.

A estrutura proposta na década de 60 estabelecia um rol de matérias comuns que deveria ser estudado por todas as instituições. Essas representavam a manutenção da tendência implementada a partir da Reforma Francisco de Campos de transformar o ensino do Direito em formador de técnicos.

No que se refere às cadeiras, os cursos deveriam se orientar por meio das seguintes matérias integrantes do currículo mínimo:

Figura 3 – Representação da matriz curricular proposta para o Curso de Direito – 1962.



Fonte: elaborado pelo autor.

Do ponto de vista da oferta de conteúdos propedêuticos, o currículo mínimo deveria contemplar a matéria de Economia Política (presente nas estruturas curriculares desde a criação dos cursos no país, em 1827). Além disso, excluíram-

se Filosofia do Direito, Direito Romano e História do Direito e foram incluídos conteúdos como Introdução à Ciência do Direito e Teoria Geral do Estado (juntamente com Direito Constitucional).

Constata-se um retrocesso desse modelo em relação ao anterior pela redução de conteúdos mais abrangentes para a análise dos fenômenos jurídicos e sociais. Isso se deve ao caráter tecnicista do modelo proposto por esse currículo. Ampliam-se as disciplinas dogmáticas³⁷ e processuais e excluem matérias de cunho mais humanista.

A partir desse contexto, as faculdades passaram a focar o processo educativo em transmissão de informações genéricas da legislação. Desse modo, inicia-se um processo de ensino pautado na desarticulação do conhecimento do Direito em relação à sociedade.

Sobre a formação humanista, importa mencionar as palavras de Paulo Luiz Neto Lôbo:

A formação humanística, que tanto se propugna para os cursos jurídicos, não deve ser confundida com educação generalista, de cultura geral, pois, na atualidade, seja qual for o perfil do profissional definido pelo curso, há de se estar conjugada à formação técnico-jurídica e à formação sociopolítica.³⁸

O intento de aproximar o curso da práxis fez com que o currículo ofertasse duas cadeiras de Prática Forense, uma na área cível e a outra no campo penal.

Conforme dispõe Melo Filho, é necessário observar que, do ponto de vista técnico-pedagógico, deve-se compreender esse currículo mínimo como necessário, mas não suficiente. Isso porque, no contexto da época, era necessário preparar profissionais para atuar em áreas especializadas do Direito. O curso teria o importante papel de formar “administrativistas”, “comercialistas”, “tributaristas” ou “criminalistas”. De acordo com o autor:

³⁷ De acordo com Vera Andrade “[...] o paradigma dogmático, embora herdeiro de uma tradição jurídica secular recebe sua formulação originária (fundacional) da Escola Histórica, recebendo uma formulação acabada (relativamente ao seu *approach* e ideologia de base) do positivismo jurídico em sua fase madura, sob o influxo, então, de um conceito moderno de Estado”. ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Dogmática jurídica**: esboço de sua configuração e identidade. 2 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

³⁸ LÔBO, Paulo Luiz Netto. Ensino jurídico: realidade e perspectivas. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Ensino jurídico para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000, p. 161.

A razão pela qual foi escolhido o currículo mínimo, único, e não o sistema francês, de currículos diversificados³⁹ é que esse representaria uma revolução na tradição brasileira. Ademais, entende o CFE que o currículo mínimo cria uma restrição à autonomia universitária, pois exprime um controle na qualificação do diploma⁴⁰ capaz de assegurar “privilégios” para o exercício da profissão de bacharel em Direito.⁴¹

De acordo com Arruda Júnior, outro dado que merece destaque se refere ao fato de o nível cultural dos corpos docente e discente ter caído significativamente em termos quantitativos, em virtude da expansão dos cursos jurídicos nos últimos vinte anos (pós-reforma/Passarinho em 1968)⁴².

Adiante, a próxima reforma ocorreu em 1972. Por meio da Resolução nº 03, de 1972, do Conselho Federal de Educação, instituiu-se novamente a proposta de um currículo mínimo⁴³ para os cursos jurídicos. Dando continuidade ao modelo proposto anteriormente, a alteração sugerida em 72 objetivava efetivar a ideia de um currículo mínimo, vincular o curso ao mercado de trabalho e atuar em âmbito regional, atendendo às necessidades locais da região à qual o curso estava vinculado.

Diferentemente das regulamentações anteriores, a reforma de 72 abordou o número mínimo de horas-aula, a duração e outras regras necessárias para a estruturação do curso. Percebe-se que esse foi o primeiro grande passo no sentido de flexibilização dos currículos.

³⁹ O currículo diversificado francês é composto de uma parte fixa, comum a todos os alunos, e outra parte variável, relacionada com os objetivos específicos.

⁴⁰ Interessante observar a posição do autor no sentido de considerar o currículo mínimo como uma forma de controlar a qualidade dos cursos jurídicos. Acredita-se que, ao mesmo tempo que impõe uma restrição mínima a ser seguida pelas instituições, não se deve compreender do currículo mínimo um currículo rígido, eis que ele deve ser diferente dependendo dos hábitos regionais de cada localidade do país. Esse posicionamento se baseia na ideia de regionalização dos currículos jurídicos.

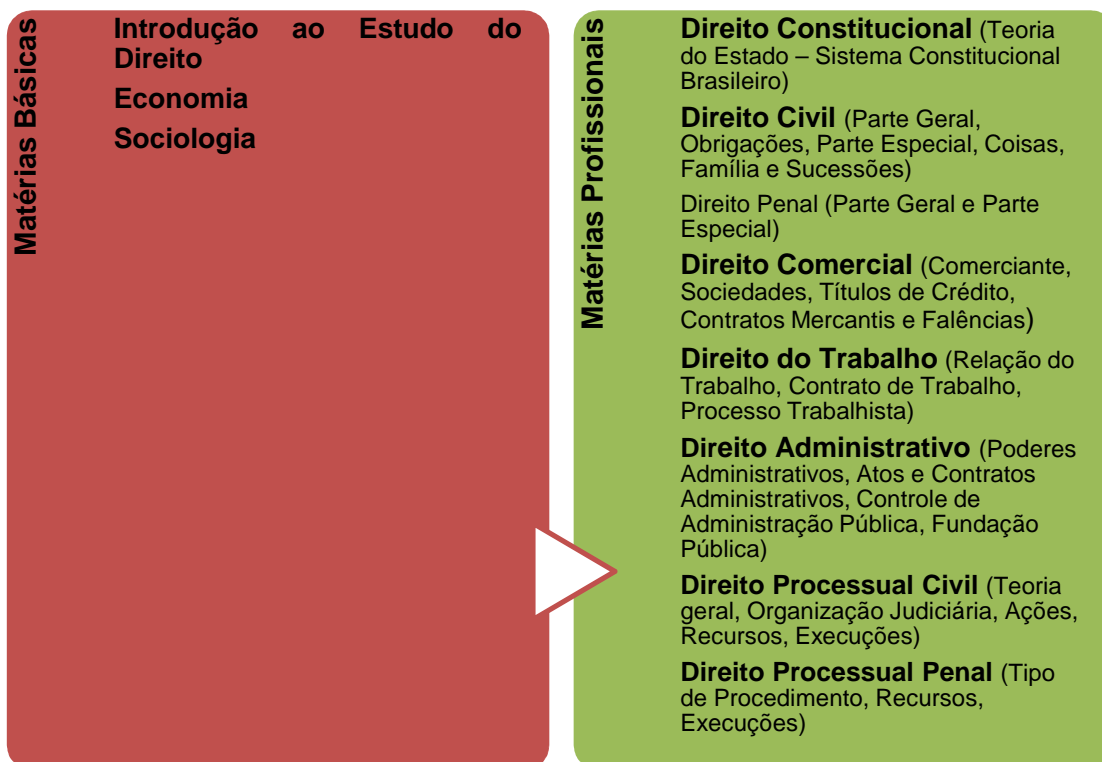
⁴¹ MELO FILHO, Álvaro. **Metodologia do Ensino Jurídico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1984, p. 43.

⁴² ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de. **Ensino Jurídico e sociedade**. São Paulo: Acadêmica, 1989, p.17.

⁴³ Destaca-se que o currículo mínimo de certa forma restringia a autonomia universitária. Buscava-se efetuar um controle na qualificação dos cursos capaz de assegurar uma formação mínima necessária para o exercício das profissões jurídicas.

Dentre as propostas apresentadas pela Resolução nº 3, destaca-se a separação das disciplinas⁴⁴ em Básicas e Profissionais. A partir desse momento, os cursos deveriam estruturar seus currículos contemplando as matérias que seguem:

Figura 4 – Representação das matérias básicas da matriz curricular do Curso de Direito – Resolução nº 3/1972.



Fonte: elaborado pelo autor.

A flexibilização curricular fica evidente na reforma ao apontar a necessidade de escolha de duas dentre as matérias que seguem:

Figura 5 – Representação das matérias opcionais da matriz curricular do Curso de Direito – Resolução nº 3/1972.

⁴⁴ Manteve-se o termo “disciplina” por ser a expressão utilizada para designar os conteúdos básicos e profissionais.

Opções	Direito Internacional Público
	Direito Internacional Privado
	Ciência das Finanças e Direito Financeiro (Tributário e Fiscal)
	Direito das Navegações (Marítima)
	Direito Romano
	Direito Agrário
	Direito Previdenciário
	Medicina Legal

Fonte: elaborado pelo autor.

Do ponto de vista da prática profissional, tomando por base os anseios das últimas reformas, de aproximar o profissional do Direito ao mercado de trabalho, a resolução estabeleceu a obrigatoriedade da antiga Prática Forense, agora como Estágio Supervisionado, bem como o Estudo de Problemas Brasileiros (EPB) e a prática de Educação Física.

Ademais, fixou-se a duração do curso a partir de uma carga horária mínima de 2.700 horas (vigente ainda hoje). Também instituiu-se o tempo mínimo e máximo de formação. O estudante de Direito poderia concluir o curso de quatro a sete anos.

Outra transformação importante refere-se à existência de habilitações específicas. De acordo com o art. 3º da resolução, os cursos poderiam criar habilitações específicas, desde que cumprissem a habilitação geral prescrita em lei.

Sobre os conteúdos propedêuticos, constata-se a manutenção dos conteúdos de Introdução ao Direito e Economia e a inclusão de Sociologia dentre as matérias básicas do currículo. Dentre as opcionais, Direito Romano volta a aparecer como uma alternativa.

Ao abordar especificamente o ensino da Sociologia, Faria e Campilongo⁴⁵ afirmam que, embora o conteúdo fosse obrigatório em todas as faculdades de Direito brasileiras, a indicação é omissa quanto à Sociologia Jurídica. Isso fez com que a cadeira fosse ministrada em pouquíssimas escolas.

De acordo com Rodrigues e Junqueira, esse conjunto de inovações permitia a implantação de um currículo pleno estruturado sobre uma visão interdisciplinar do Direito, bem como uma adequação do curso às necessidades do mercado de

⁴⁵ FARIA, José Eduardo; CAMPILONGO, Celso Fernandes. **A Sociologia Jurídica no Brasil**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editora, 1991, p. 31.

trabalho. Embora a resolução tivesse evoluído, deve-se levar em consideração a resistência exercida por parte de professores e administradores das instituições de ensino⁴⁶.

Esse período também é caracterizado pelo crescente aumento do número de vagas no ensino superior. Isso fez com que a classe média passasse a ter acesso à educação superior, deixando o curso de Direito de ser somente destinado a membros da elite brasileira.

Assim como as demais propostas, embora a de 1972 tivesse a iniciativa de mudança, poucas alterações ocorreram, pois o Direito continuou afastado da realidade social.

Ademais, inúmeros autores manifestaram críticas ao modelo proposto pela reforma. Uma das mais frequentes refere-se ao fato de os currículos mínimos serem aplicados como currículos plenos pelos cursos jurídicos. Tal crítica ainda hoje é aplicável quando se fala em dificuldades interpretativas das atuais diretrizes curriculares dos cursos de Direito do país.

Assim, as propostas de 1962 e 1972 não obtiveram os efeitos desejados. Isso aconteceu em virtude da transformação por parte das instituições do currículo mínimo em pleno. Assim, as ideias de flexibilização, “autonomia”⁴⁷ institucional e profissionalização não se concretizaram, seja por falta de mudanças estruturais necessárias, seja por problemas decorrentes de sua interpretação. Assim, apesar de não produzirem alterações nas IES, a proposta das décadas de sessenta e setenta continuou existindo nos anos 1980 e 1990.

O aumento expressivo no número de vagas dos cursos de Direito chamou a atenção da Ordem dos Advogados do Brasil e do Ministério da Educação. Por esse motivo, na década de 80, o MEC criou a Comissão de Especialistas de Ensino de Direito (CEED)⁴⁸, com o propósito de elaborar uma nova proposta curricular para os cursos jurídicos.

⁴⁶ RODRIGUES, Horacio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do Direito no Brasil:** diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002, p. 27.

⁴⁷ Convém salientar que, embora exista referência à expressão “autonomia” das IES para flexibilizar seus currículos, o momento histórico desse período é contraditório, uma vez que o Brasil vivenciava uma ditadura militar que controlava os conteúdos ministrados em salas de aula.

⁴⁸ A Comissão era composta pelos docentes Alexandre Luiz Mandina (Rio de Janeiro), Lourival Vilanova (Pernambuco), Orlando Ferreira de Melo (Santa Catarina) e Rubens Sant’Anna (Rio Grande

A proposta da Comissão⁴⁹ pautava-se em uma crítica às metodologias de ensino empregadas pelos cursos jurídicos, bem como aos próprios conteúdos a serem estudados. A Comissão propôs uma estrutura pautada em quatro grupos de matérias, quais sejam:

Figura 6 – Representação da matriz curricular do Curso de Direito proposta pela OAB – 1981.

Básicas	Formação Geral	Formação Profissional	Habilitações Específicas
<ul style="list-style-type: none"> • Introdução à Ciência do Direito • Sociologia Geral • Economia • Introdução à Ciência Política • Teoria da Administração 	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria Geral do Direito • Sociologia Jurídica • Hermenêutica Jurídica • Teoria Geral do Estado 	<ul style="list-style-type: none"> • Direito Constitucional • Direito Civil • Direito Penal • Direito Comercial • Direito Administrativo • Direito Internacional • Direito Financeiro e Tributário • Direito do Trabalho e Previdenciário • Direito Processual Civil • Direito Processual Penal 	<ul style="list-style-type: none"> • Áreas que atendam às demandas da região

Fonte: elaborado pelo autor.

Nota-se expressivo aumento de conteúdos de caráter propedêutico na proposta apresentada. Se antes os currículos contavam com três ou quatro cadeiras com conteúdos propedêuticos, com a reforma proposta pela Comissão, passariam a ter nove.

Destaca-se a distinção das matérias de Introdução à Ciência do Direito e Teoria Geral do Direito, a separação de Sociologia em Geral e Jurídica e a inclusão das cadeiras de Introdução à Ciência Política e Hermenêutica Jurídica.

Apesar do esforço da Comissão, a proposta nunca foi implantada.

do Sul). Em 1981, houve a inclusão dos professores Adherbal Meira Mattos (Pará), Álvaro Melo Filho (Ceará), Aurélio Wander Bastos (Rio de Janeiro) e Tércio Sampaio Ferraz Júnior (São Paulo).

⁴⁹ Cabe ressaltar que essa proposta jamais foi implantada, sendo relegada tanto pelo Conselho Federal de Educação quanto pelo próprio Ministério da Educação.

Na década de 90, tendo em vista diversos movimentos críticos do Direito e a atuação da OAB na participação dos debates envolvendo o futuro do ensino jurídico no país, colocou-se em pauta a necessidade de uma formação mais humanista, crítica e reflexiva por parte dos egressos do ensino superior.

Nesse período, a OAB⁵⁰, por meio do Conselho Federal, criou uma Comissão de Ensino Jurídico (CEJ)⁵¹. O objetivo era realizar o diagnóstico dos cursos do país e apresentar propostas de melhoria. No que tange ao currículo, a comissão sugeriu que o curso deveria relacionar as disciplinas⁵² de formação geral, disciplinas profissionalizantes e a prática profissional. Ademais, sugeriam que:

As disciplinas de formação geral devem desenvolver a formação fundamental do aluno, capacitando-o ao raciocínio jurídico, à interdisciplinaridade, à reflexão crítica, às transformações sociais e jurídicas, incluindo-se sociologia (geral e jurídica), filosofia (geral e jurídica), economia, história do direito e do pensamento jurídico, hermenêutica, ética (geral e jurídica) e as teorias gerais, abrangentes dos vários ramos do direito privado e público.⁵³

Dez anos depois, em 1991, o Conselho Federal da OAB instituiu a Comissão de Ciência e Ensino Jurídico da OAB. O grupo tinha como objetivo fazer um diagnóstico da situação dos cursos jurídicos no país⁵⁴. O trabalho realizado levou em consideração a alteração das demandas sociais, novos sujeitos⁵⁵ e necessidade de resgate da ética profissional, dentre outras questões.

⁵⁰ O papel das Comissões do MEC e da OAB no processo de modificação do ensino jurídico brasileiro pode ser consultado em: FELIX, Loussia. P. Musse. **Novas Dimensões da Atuação Jurídica: o papel de advogados, burocratas e acadêmicos na redefinição da Formação e das Funções dos Operadores Jurídicos**. Disponível em: <<http://lasa.international.pitt.edu/LASA98/Felix.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2013.

⁵¹ A Comissão formada em 1991 era composta por Álvaro Villaça de Azevedo, Edmundo Lima de Arruda Júnior, José Geraldo de Sousa Júnior, Paulo Luiz Neto Lôbo, Roberto Armando Ramos de Aguiar e Sérgio Ferraz.

⁵² Manteve-se o termo “disciplina” por ser a expressão adotada pela Comissão.

⁵³ OAB. Conselho Federal. **Ensino Jurídico – OAB: diagnóstico, perspectivas e propostas**. Brasília: OAB, 1992, p. 36-7.

⁵⁴ O resultado desse trabalho foi apresentado na XIV Conferência Nacional da OAB, realizada em Vitória (ES) em setembro de 1992. Encontra-se no livro **OAB Ensino Jurídico: diagnósticos, perspectivas e propostas**. Brasília: OAB, 1992. Em 1993 a comissão elaborou uma nova obra com o levantamento de dados realizado com 88 instituições respondentes.

⁵⁵ Em virtude da CF/88.

Assim como a comissão de 1980, o grupo de 1991 também entendeu que a simples alteração curricular não basta para reformar o ensino jurídico. A comissão percebeu ser fundamental o engajamento do corpo docente comprometido com mudanças no comportamento pedagógico. Além disso, manifestaram a necessidade de um ensino que reunisse os conteúdos de formação geral, os profissionalizantes, atividades práticas e outras que possibilitassem a escolha do aluno, como monitorias e iniciação científica.

A partir do início da década de 90, a comissão publicou diversas obras, resultantes de seminários promovidos com o intuito de instigar o debate sobre o assunto. Não bastassem as tentativas da Ordem dos Advogados do Brasil, em 1993, o Ministério da Educação criou a Comissão de Especialistas da SESU/MEC. Esse grupo, bem como os anteriores, visava elaborar propostas para a melhoria do ensino jurídico⁵⁶.

Com a nomeação de uma nova comissão por parte do MEC⁵⁷, almejava-se elaborar uma nova proposta de estrutura curricular para o curso. Dentre as principais contribuições do encontro, destaca-se a importância conferida aos conteúdos propedêuticos. Dessa forma, enfatiza-se a necessidade de fornecer aos alunos um embasamento humanístico, com ênfase em conteúdos como:

Figura 7 – Representação da matriz curricular do Curso de Direito pela Comissão do MEC – 1993.
58

⁵⁶ Cumpre ressaltar que alguns representantes dessa comissão também faziam parte da Comissão de Ensino Jurídico da OAB de 1991, motivo pelo qual as sugestões para a melhoria da qualidade do ensino jurídico eram semelhantes.

⁵⁷ A Comissão formada em 1993 era composta por Silvino Joaquim Lopes Neto (UFRGS), José Geraldo de Sousa Júnior (UnB) e Paulo Luiz Netto Lôbo (UFAL). O primeiro encontro foi realizado em Porto Alegre nos dias 5 e 6 de abril de 1993. O segundo evento ocorreu nas regiões Norte e Nordeste, tendo sido realizado nos dias 21 e 22 de junho de 1993, em Recife. O terceiro Seminário ocorreu em São Paulo nos dias 25 e 26 de outubro do mesmo ano.

⁵⁸ MEC. Sesu. Comissão de Especialistas de Ensino de Direito. **Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos**. Elevação de qualidade e avaliação. Relatório Final. Brasília: MEC/SESu, dez. 1993, p. 08-9.



Fonte: elaborado pelo autor.

Nota-se a importância atribuída aos conteúdos propedêuticos pela proposta apresentada pela Comissão. Sugeriu-se também o oferecimento de atividades complementares e optativas relacionadas às novas demandas da sociedade, bem como a prática obrigatória do Estágio Supervisionado e Monografia de Graduação. Para tanto, entendeu-se que a melhora do ensino se daria também por uma transformação dos projetos pedagógicos⁵⁹ institucionais.

Ao término do trabalho da comissão, elaborou-se um anteprojeto, encaminhado ao Conselho Federal de Educação em novembro de 1994. Tendo sido concluídos os trabalhos da comissão, a proposta foi levada ao Ministro da Educação, Murilo Hingel, que aprovou a Portaria nº. 1886, de 30 de dezembro de 1994, publicada no Diário Oficial no dia 4 de janeiro de 1995.

⁵⁹ Nesse sentido, Roberto Fragale Filho escreve sobre os projetos pedagógicos: “[...] como eles definem o conteúdo da identidade institucional e dos cursos oferecidos no âmbito de cada instituição de ensino, faz-se necessário, por um lado, libertar-se das armadilhas de um ensino excessivamente dogmático, elaborado a partir de uma simplória e mecanicista reprodução da topografia legal, e por outro lado, encontrar um ambiente normativo educacional um pouco menos volátil, um pouco mais perene, ainda que permanentemente complexo. Assim, projetos pedagógicos poderão construir identidades institucionais e, sobretudo, alcançar a maturidade sem serem mutilados ou remendados pelas transformações legislativas efetuadas ao sabor das circunstâncias”. FILHO, Roberto Fragale. Impactos das Mudanças Legislativas nos Projetos Pedagógicos. In: **Anuário ABEDI**. Florianópolis: Boiteux, 2003, p. 103.

Embora as propostas anteriores não tenham tido eficácia, as reflexões acerca da necessidade de mudar o ensino jurídico foram fator fundamental para que houvesse uma proposta que vinculasse as instituições de ensino superior do país. A Portaria 1886/94 teve esse papel naquele momento histórico.

Essa portaria objetivava a transformação do ensino e, conseqüentemente, dos egressos dos cursos jurídicos. Trata-se de um fim pedagógico que tem como meios a implantação de valores sociais, humanos e políticos no cidadão⁶⁰. Esse ideal seria alcançado à medida que os profissionais formados tivessem maior entendimento dos conteúdos propedêuticos.

Por meio de uma educação crítica e reflexiva, os egressos dos cursos jurídicos não mais são concebidos como operadores do Direito, pois não são meros técnicos que operam uma máquina. A esse profissional compete a tarefa de ser um agente transformador do Direito, capaz de pensar novas soluções aos problemas que o mundo lhes apresenta. Nesse sentido, sua formação deve estar centrada na tarefa de recriação do conhecimento, e não reprodução de concepções ultrapassadas.

Em tempos de transformações, passou-se a exigir das instituições uma efetiva alteração na administração das academias. Muitos críticos reclamavam da imposição de procedimentos de difícil implementação. Entretanto, outros tantos saudaram as medidas com esperança de melhorar o ensino do direito.

A Portaria 1886 trouxe transformações significativas, tais como a implantação de matérias fundamentais ao lado de matérias jurídicas, a obrigatoriedade da apresentação de uma monografia no final do curso, a prática do estágio supervisionado e a formação do aluno dentro de um período de cinco a oito anos.

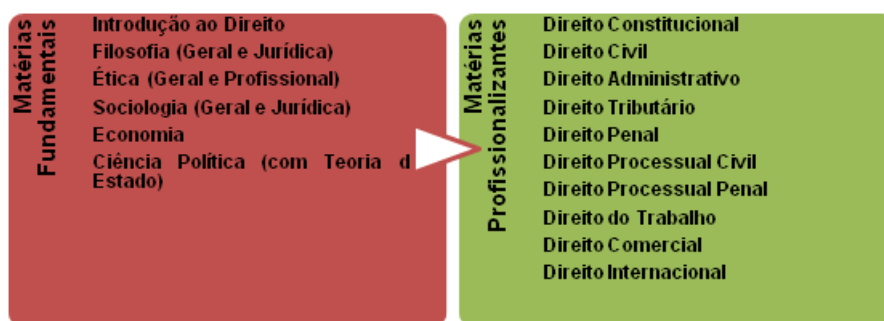
Em que pese muitos pontos não serem inéditos, algumas regras inexistentes anteriormente foram criadas, como é o caso da exigência do mesmo nível de ensino para os cursos diurnos e noturnos e a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

⁶⁰ Nesse sentido, convém lembrar que a proposta já se fazia presente desde Rui Barbosa. Em seus pareceres sobre educação ele já sustentava a importância de uma escola voltada para a vida e a formação do cidadão. Aprofundamentos sobre o tema podem ser feitos nas obras BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. In **Obras completas**. v. 9, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942; e ROCHA, Leonel Severo. **A Democracia em Rui Barbosa: o Projeto Político Liberal-Racional**. Rio de Janeiro: Liber Juris, 1995.

Os acadêmicos do turno da noite, via de regra, apresentam perfil diferenciado dos demais discentes. Em geral, trabalham para cobrir as despesas do estudo. Apesar dessa diferença, os alunos têm o mesmo direito no que se refere à qualidade de ensino. Essa é uma medida de grande importância, haja vista a existência de cursos jurídicos de “final de semana”⁶¹ e até mesmo alguns que tentaram funcionar durante a madrugada.

No que se refere aos conteúdos ministrados, a tabela explicativa abaixo demonstra o mínimo esperado pela Portaria 1886/94:

Figura 8 – Representação da matriz curricular do Curso de Direito – Portaria 1886/94.



Fonte: elaborado pelo autor.

A portaria refere, no parágrafo único do art. 6º, que as demais matérias e novos direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com suas peculiaridades e com observância de interdisciplinaridade.

Embora as últimas décadas tenham sido representadas por inúmeras propostas de reforma dos cursos jurídicos, de fato a alteração que causou maior impacto socialmente no país ocorreu em 1994, por meio de tal portaria. Apesar

⁶¹ Quanto à realização de cursos jurídicos durante o final de semana, o Parecer n.º 512/69, referente à denúncia pública feita contra a Faculdade de Direito de Bragança Paulista, aborda questão publicada na primeira página da Tribuna Paulista de 05/06/1968, sob o título “Estudantes dormem na rua”. Os estudantes, somente na noite de sexta-feira e no sábado, compareciam, em sua quase totalidade, oriundos das cidades vizinhas. Ao término do documento, o parecer fez a seguinte indicação: “O professor designado para efetuar a sindicância compareceu à Faculdade numa sexta-feira à noite, e, apesar de ser este o dia em que há maior afluxo de estudantes, a frequência era de apenas 50%. Daí podemos concluir a que ponto fica reduzida a frequência nos outros dias. É pena que o verificador não tenha lá comparecido nos dias de recesso”. **Parecer n.º 512/69, CESU**, aprovado em 11 de julho de 1969 (Proc 975/69 – C.F.E. e outros).

desse posicionamento, os acontecimentos anteriores a esse período foram de fundamental importância para se chegar aonde chegou-se.

Sobre a Portaria 1886, Rodrigues e Junqueira contribuem ao afirmar que:

Finalmente é necessário lembrar que a edição da Portaria MEC nº 1886/94 foi precedida de uma séria discussão sobre as crises de problemas do Ensino do Direito, em todos os níveis, e teve como pressuposto: (a) o rompimento com o positivismo normativista; (b) a superação da concepção de que só é profissional do Direito aquele que exerce atividade forense; (c) a negação da autossuficiência do Direito; (d) a superação da concepção de educação como sala de aula; (e) a necessidade de um profissional com formação integral (interdisciplinar, teórica, crítica, dogmática e prática). As mudanças por ela introduzidas buscaram, em tese, ser um canal através do qual se pudesse modificar a própria mentalidade ultrapassada e rançosa presente hegemonicamente nos Cursos de Direito nacionais. Ela pressupunha, nesse sentido, uma autocrítica e um deslocamento que nem todos os partícipes desse ensino estavam dispostos a dar. Isso fez com que a reforma, em muitos aspectos e instituições fosse meramente formal e, portanto, efetivamente inexistente.⁶²

De acordo com Lima, a Portaria n.º 1886/94 inseriu a flexibilização curricular no contexto dos cursos superiores do país. Isso ocorreu por meio dos conteúdos curriculares optativos, áreas de habilitação e atividades complementares. Sem descuidar das atividades profissionalizantes, enfatizou também o ensino reflexivo, ao estabelecer a obrigatoriedade de os currículos contemplarem matérias fundamentais, tais como Filosofia (geral e jurídica), Ética (geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com Teoria do Estado). Acerca da interdisciplinaridade, prevê que “as demais matérias e novos direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobram o currículo pleno de cada curso, de acordo com as peculiaridades e com observância de interdisciplinaridade” (art. 6º, parágrafo único)⁶³.

A grande diferença do rol de disciplinas profissionalizantes proposto pela Portaria 1886 em relação à Resolução de 1972 está na inclusão obrigatória de Direito Internacional e Tributário dentre as exigidas como profissionalizantes. Embora tais conteúdos estivessem presentes nas propostas apresentadas pelas

⁶² RODRIGUES, Horacio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do Direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002, p. 51.

⁶³ LIMA, Abili Lázaro Castro de. A função e a importância das disciplinas propedêuticas na estrutura curricular dos cursos de direito no Brasil **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná**, Curitiba, v.42, p. 77, 2005.

comissões do MEC e da OAB formadas desde a década de 80, não se pode esquecer que, de fato, ainda vigorava no país a Resolução nº 3/72.

A inclusão do conteúdo de Direito Internacional influenciou no fortalecimento do Estado neoliberal e da crescente globalização caracterizada em especial ao final dos anos 80. Isso implica no aumento das relações diplomáticas entre os Estados, o que vem a justificar o interesse em inserir esse conteúdo nos currículos universitários do curso de Direito.

Quanto à inclusão de Direito Tributário, devem-se observar as transformações principiológicas constitucionais resultantes da CF/88, as quais determinavam um maior interesse dos profissionais do Direito para atuação nessa área. Sobre isso, convém lembrar a tradicional menção aos “velhos princípios gerais do Direito” presentes até os dias de hoje no art. 4º da Lei de Introdução às Normas de Direito Brasileiro. Com o advento da Constituição Federal de 1988 e com o desenvolvimento do tema a partir de autores renomados na área⁶⁴, os princípios passaram a ser compreendidos de modo diverso. Segundo Engelmann, os princípios passarão a representar um elo fundamental para a concretização do diálogo entre as fontes do Direito. Para o autor, eles carregam a faticidade do viver humano ao longo da trajetória histórica, trazendo o aprendizado da experiência⁶⁵.

Além dos conteúdos definidos pela portaria, exigiu-se o oferecimento de matérias cujos conteúdos fossem diferentes dos existentes no currículo mínimo. Dessa forma, evidencia-se que esse conteúdo não pode ser pleno e que deveria ser adaptado à realidade dos cursos, conforme as demandas sociais, do mercado de trabalho e costumes regionais.

Cumprido destacar a inegável importância do texto da Constituição Federal de 1988 e seus ideais democráticos na nova configuração proposta para os cursos de

⁶⁴ Sobre os princípios, destacam-se, em especial, as obras de Ronald Dworkin e Robert Alexy. Em se tratando do primeiro, Streck em inúmeras publicações realiza uma abordagem a partir da perspectiva Dworkiniana. Nesse sentido, merecem destaque as obras que seguem: STRECK, Lênio Luiz. **Verdade e Consenso**. Constituição, Hermenêutica e Teorias Discursivas. Da possibilidade à necessidade de respostas corretas em Direito. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris. 2009 e STRECK, Lênio Luiz. **Hermenêutica Jurídica e(m) Crise**: uma exploração hermenêutica da construção do direito. 6. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

⁶⁵ ENGELMANN, Wilson. As Nanotecnologias e os Novos Direitos: a (necessária) revisão da estrutura das fontes do Direito. **Anuario de Derecho Constitucional Latinoamericano**. Ano XVII, Montevideo, 2011. Disponível em: <<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/dconstla/cont/2011/pr/pr25.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2013.

Direito. A Carta Magna estabeleceu uma nova forma de se pensar o ordenamento jurídico e exigiu de todos os profissionais do Direito atualização dos conceitos até então utilizados.

Apesar da existência de um marco regulatório que fixasse os conteúdos propedêuticos considerados básicos para os cursos jurídicos, não se pode negar que as exigências ministeriais foram desprezadas por parte expressiva de professores e alunos. Esse ainda é um posicionamento muito presente nas academias brasileiras, até mesmo por parte do corpo docente, que, na maior parte das vezes, volta seu ensino somente para a parte técnica⁶⁶. A ausência de comunicação entre áreas do saber é um dos grandes desafios das instituições, pois essa posição mantém a ordem estabelecida nos últimos séculos em se tratando de desenvolvimento da ciência.

Além das disciplinas tratadas, há que se preocupar com a forma como os profissionais do Direito receberam as transformações da portaria. Não se pretende negar que o profissional com amplo conhecimento técnico tem lugar na ciência jurídica, mas não se pode esquecer que ele deve estar subordinado aos fins sociais que as disciplinas propedêuticas preconizam.

Os conteúdos fundamentais, também chamados por aqueles que não atentam a sua importância de “perfumarias”, são essenciais para que o Direito atenda às necessidades da sociedade complexa. Nesse contexto, o indivíduo que se contenta em ser apenas um técnico renuncia ao raciocínio jurídico crítico e ao seu papel dentro de um contexto social.

Esse período também foi marcado pela publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, e pela criação de novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação.

Em se tratando da LDB, constata-se que uma de suas grandes contribuições é a defesa de flexibilização curricular, a qual rompeu com a proposta dos currículos mínimos datados da década de 1960. Por meio da LDB, os currículos mínimos foram substituídos pelas chamadas diretrizes curriculares.

⁶⁶ Sobre a busca incessante da prática e do saber fazer, Rocha escreve que “a realidade caótica de nossos dias é a tradução perfeita da sociedade do resultado, da cultura programática, dos homens-máquinas, subservientes a métodos e fórmulas mágicas do saber-fazer”. ROCHA, Jamesson Vieira. Sujeito Educativo: uma abordagem complexa. In: BORBA, Sérgio. **Educação e Pluralidade**. ROCHA, Jamesson (Org.). Brasília: Plano Editora, 2003, p. 115.

A flexibilização dos currículos significou um expressivo avanço do ponto de vista dos currículos dos cursos jurídicos. Essa seria uma forma de adequar a matriz do curso às áreas emergentes dos novos direitos e a construção de respostas transdisciplinares aos novos desafios enfrentados. A partir de uma formação de base consolidada, ao aluno seria oportunizada a escolha pela área que gostaria de se especializar. Essa alternativa proporciona a formação de profissionais com diferentes perfis, evitando o processo (de)formativo da educação jurídica que formata um padrão único de egresso para o mercado de trabalho.

Dentre as inúmeras contribuições da LDB para a educação brasileira, ressalta-se o previsto em seu artigo 43⁶⁷, que estabelece que a finalidade do ensino superior é “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. Nesses termos, evidencia-se o papel da pesquisa no desenvolvimento da formação do profissional do Direito.

Tendo em vista as mudanças impostas pela LDB, em 2002, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer n° 146/02, que propôs novas diretrizes curriculares para os cursos jurídicos⁶⁸. O parecer conferia maior autonomia às instituições de ensino para decidir sobre os currículos adotados. A norma também apresentava um elenco de competências e habilidades⁶⁹ necessárias para a formação do profissional.

⁶⁷ A preocupação em proporcionar uma educação crítica e reflexiva fica evidenciada em diversas passagens dos incisos do art. artigo 43 da LDB. A referida norma assim estabelece: “A educação superior tem por finalidade: I – estimular a **criação cultural** e o desenvolvimento do **espírito científico** e do **pensamento reflexivo**; II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, **aptos** para a inserção em setores profissionais e para a participação no **desenvolvimento da sociedade** brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III – incentivar o trabalho de **pesquisa e investigação científica**, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, **desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive**; IV – promover a divulgação de **conhecimentos culturais**, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e **comunicar o saber** através do ensino, de **publicações** ou de outras formas de comunicação; V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, **integrando os conhecimentos** que vão sendo adquiridos numa **estrutura intelectual sistematizadora** do conhecimento de cada geração; VI – estimular o conhecimento dos **problemas do mundo** presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da **criação cultural** e da **pesquisa científica** e tecnológica geradas na instituição.” (grifo nosso)

⁶⁸ Existe uma discussão acerca da legitimidade desse parecer para instituir diretrizes curriculares. Isso se dá em virtude de a antiga norma ser uma portaria.

⁶⁹ Conforme o art. 9º do Parecer: “O Curso de graduação em Direito deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades: I – leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-

Sobre a denominação “competências e habilidades”, evidencia-se a adoção dessa concepção por parte da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. O curso de Direito, orientado por uma política institucional da universidade, alterou seu currículo a partir de uma educação estruturada competências. Com isso, pretendeu-se que o egresso adquirisse a capacidade de articular, mobilizar e aplicar um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes em um contexto específico, o que implica na necessidade de novas estratégias metodológicas, que não se concentrem apenas na transmissão de conhecimentos (aulas expositivas), mas que privilegiem a atitude crítica e investigativa dos alunos.⁷⁰

Ainda sobre o Parecer, observa-se que o mesmo referia a necessidade de as instituições contemplarem em seus currículos três eixos de formação interligados:

Figura 9 – Representação da matriz curricular do Curso de Direito – Parecer nº 146/2002.

jurídicas; II – interpretação e aplicação do Direito; III – pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; IV – adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; V – correta utilização de terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; VI – utilização do raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; VII – julgamento e tomada de decisões; e VIII – domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito”.

⁷⁰ “[...] A noção de competência é associada, pelos diferentes autores, entre outras questões, aos esquemas de operações mentais, às capacidades, ao fazer como saber, ao conhecer as consequências, à resolução de problemas, à mobilização, aplicação e contextualização dos conhecimentos e à formação profissional”. UNISINOS. **O conceito de competências e seus desdobramentos didático-pedagógicos na Unisinos**. São Leopoldo: UNISINOS. Out 2006. Disponível em <<http://unisinos.br/blogs/formacao-docente/files/2012/02/O-conceito-de-competencias.pdf>>. Acesso em 21 mai. 2013. A definição adotada pela universidade fica evidenciada na passagem que segue: “Ter competências é mais do que ter conhecimentos – envolve também as habilidades e atitudes para identificar e articular recursos na busca de soluções e/ou inovações. Pressupõe destreza técnica; respeito aos princípios éticos; atuação articulada com os demais; consciência de uma identidade política na instituição; e busca permanente pela excelência. A competência, portanto, não é um estado de formação profissional, nem tampouco um conjunto de conhecimentos adquiridos ou de capacidades aprendidas, mas, sim, a mobilização e aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes em situação específica, no contexto de recursos e restrições que lhe sejam próprios.” UNISINOS. **Linguagem Organizacional**. São Leopoldo: UNISINOS, 2005, p. 08.

Conteúdos de Formação Fundamental	Conteúdos de Formação Profissional	Conteúdos de Formação Prática
<ul style="list-style-type: none"> • Tem por objetivo integrar o estudante no campo do Direito, estabelecendo ainda as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo estudos que envolvam a • Ciência Política (com Teoria Geral do Estado), • Economia, • Sociologia Jurídica, • Filosofia, • Psicologia Aplicada ao Direito e • Ética Geral e Profissional 	<ul style="list-style-type: none"> • Abrangem, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação do Direito, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência Jurídica e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas harmônicas relações internacionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o estágio curricular durante o qual a prática jurídica revele o desempenho do perfil profissional desejado, com a devida utilização da ciência jurídica e das normas técnico-jurídicas

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme pode ser percebido, o parecer em questão destoa do marco regulatório vigente até então. A apresentação de eixos de formação e a ausência de indicação de conteúdos mínimos a serem ministrados pelo eixo de formação profissional alteram a lógica proposta pelo direito educacional até o momento.

No que se refere aos conteúdos de caráter propedêutico, destaca-se que nenhuma alteração significativa ocorreu, uma vez que manteve praticamente o mesmo rol de atividades acadêmicas indicadas pela Portaria 1886, acrescentando apenas o conteúdo de Psicologia Aplicada ao Direito.

O Parecer 146/02, no entanto, foi além do que a LDB autorizou, o que causou o descontentamento por parte da Ordem dos Advogados do Brasil no que tange à sua legitimidade. Conforme entendimento da OAB, a norma estabeleceu um retrocesso grandioso na qualidade do ensino jurídico do país; ademais, não teria competência para revogar a Portaria 1886.

Com a insatisfação mencionada, o Superior Tribunal de Justiça suspendeu os efeitos do Parecer 146 do Conselho Federal de Educação, sob o argumento de que as diretrizes fixadas eram de tal modo vagas que cada escola acabaria definindo o conteúdo do seu curso de maneira autônoma. Por fim, o Parecer 146 restou ilegítimo perante o ordenamento jurídico, mas mesmo assim não foram poucos os autores que escreveram sobre sua redação, adotando posição no sentido de considerá-la válida⁷¹.

⁷¹ Essa foi a posição da maior parte dos textos do anuário da Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDI), em 2003. Esta manifesta a instabilidade do sistema educacional por meio da opinião de alguns autores, os quais escrevem textos tomando por base a legitimidade do Parecer 146.

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação, por intermédio do Parecer 055/2004, instituiu novas diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Direito, compreendendo-se ter sido revogada a Portaria 1886. Esse entendimento de revogação da norma acontece tomando por base a hierarquia da norma tratada. Interessante se faz ressaltar que essa norma estabeleceu uma redação diferenciada em relação às anteriores, pois a maior parte do seu teor se refere a um apanhado histórico da legislação do ensino superior do país.

Na parte final do Parecer nº 55, o documento explicitou a competência do Conselho Nacional de Educação para fixar diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Direito, estabelecendo assim regras referentes a organização dos cursos, projeto pedagógico, perfil desejado do formando, competências/ habilidades/ atitudes, conteúdos curriculares, organização curricular, estágio curricular supervisionado, atividades complementares, acompanhamento e avaliação e trabalho de conclusão de curso.

Assim como estabelecia o Parecer nº 146/2002, o Parecer de 2004 também sustentava a necessidade do discente de desenvolver uma série de competências e habilidades. Nesse item não houve nenhuma alteração específica em relação ao parecer anterior.

Observa-se que, em que pese a concepção de competências apresente uma série de significados, as normas educacionais nunca estabeleceram ao certo o seu significado. Tal tarefa acabou sendo desenvolvida por autores de diferentes áreas do conhecimento. Conforme mencionado anteriormente, neste trabalho, acompanha-se a percepção utilizada na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, que concebe competências como o conjunto de três elementos: conhecimentos, habilidades e atitudes.

O Parecer nº 55 estabelece ainda que os currículos universitários devem contemplar conteúdos relacionados à realidade nacional e internacional, utilizando-se de tecnologias inovadoras e que atendam a três eixos de formação:

Interessante observar que esse entendimento esteve presente entre a maior parte dos painelistas que apresentaram trabalhos no II Congresso Brasileiro de Ensino do Direito. O encontro ocorreu nos dias 12, 13 e 14 de novembro de 2003, na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, tendo sido organizado pela ABEDI. Cumpre destacar que, segundo observações, a maior parte dos participantes do encontro era composta de dirigentes institucionais, ou seja, de coordenadores de curso. Posição contrária teve a OAB, representada, entre outros, por Paulo Medina, que defende plenamente a Portaria de 94. Em meio a tantas discussões, o juiz do trabalho Roberto Fragale Júnior foi um dos docentes mais categóricos no sentido de enfatizar a vigência da de 1886.

Figura 10 – Representação da matriz curricular do Curso de Direito – Parecer n.º 55/2004.

Conteúdos de Formação Fundamental	Conteúdos de Formação Profissional	Conteúdos de Formação Prática
<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos essenciais: • Filosofia, • Sociologia, • Economia, • Ciência Política, • Psicologia, • Antropologia e • Ética 	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos essenciais: • Introdução ao Direito, • Direito Constitucional, • Direito Administrativo, • Direito Tributário, • Direito Penal, • Direito Civil, • Direito Empresarial, • Direito do Trabalho, • Direito Internacional, • Direito Processual e • Relações Internacionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares e trabalho de curso, quando exigido, na forma do regulamento emitido pela instituição de ensino.

Fonte: elaborado pelo autor.

Em se tratando dos conteúdos de formação geral, destacam-se as seguintes questões:

- a) o parecer menciona o conteúdo de Sociologia sem indicar a divisão “Geral de Jurídica”⁷²;
- b) do mesmo modo como a Sociologia, o conteúdo de Psicologia também não é discriminado em apenas “Jurídica”;
- c) incluiu-se o conteúdo de Antropologia;
- d) o conteúdo de Ética passou a não mais referir-se a “Geral e Profissional”.

Em se tratando desses conteúdos, cumpre ressaltar que, diferentemente da fixação obrigatória de disciplinas com a denominação referida, deseja-se

⁷² Sobre a Sociologia, Rodrigues e Junqueira escrevem que se “trata de um conteúdo fundamental obrigatório há 30 anos, desde a Resolução CFE nº 72, aparece adjetivada de Jurídica, sugerindo que o seu estudo deva ser direcionado. Dois erros aparecem aí. O primeiro que não há uma sociologia normativa e, portanto jurídica – não se pode adjetivar, dessa forma, a Sociologia; o que se pode ter é uma Sociologia aplicada a um objeto específico de análise –e, nesse sentido, a expressão correta seria Sociologia do Direito. O segundo é o de que seria possível estudar a Sociologia aplicada a uma determinada área (nesse caso o Direito) sem estudar a Sociologia Geral, ou seja, os conceitos e princípios fundamentais a serem aplicados. Nesse sentido, entende-se que mesmo que ocorra o oferecimento de apenas uma disciplina, deve ela conter uma parte introdutória com noções gerais de Sociologia”. RODRIGUES, Horacio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do Direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002, p. 78.

estabelecer que as instituições ofereçam disciplinas que contenham conteúdos específicos.

No que concerne ao segundo eixo, relaciona-se com a formação profissional, abrangendo o enfoque dogmático⁷³ e a aplicação do Direito, devendo este ser estudado de forma contextualizada, em conformidade com as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais. Também de modo diverso à norma de 2002, o Parecer nº 55 prevê um rol de conteúdos profissionalizantes considerados essenciais para a formação do bacharel em Direito.

O terceiro eixo de formação objetiva a integração entre teoria e prática desenvolvida nos demais eixos. Trata-se do estágio curricular supervisionado⁷⁴, das atividades complementares⁷⁵ e trabalho de curso⁷⁶, quando exigidos pela instituição de ensino.

A relação dicotômica entre teoria e prática será objeto dos capítulos posteriores da tese. Conforme será demonstrado, esse é o ponto mais criticado por parte dos discentes sobre os conteúdos propedêuticos. De acordo com os alunos, a maior dificuldade encontrada no processo pedagógico desses saberes está relacionada à incapacidade dos docentes conectarem a matéria com a formação jurídica, em especial em seu aspecto prático. Tal perspectiva será traçada a partir de uma profunda reflexão a respeito dos cuidados necessários para não transformar tais conteúdos em ferramentas de dominação da prática sobre a teoria. Nesse

⁷³ Sobre o tema, consultar SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini. A reprodução do paradigma dogmático da ciência do Direito no ensino jurídico e a necessidade de mudanças na pesquisa jurídica, que permitam uma efetiva educação jurídica. In: SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti (orgs.). **Educação Jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2012.

⁷⁴ O estágio curricular supervisionado deve estar previsto no projeto pedagógico institucional e pode ser realizado, preferencialmente, por meio de serviços de assistência judiciária, na instituição, via Núcleo de Prática Jurídica.

⁷⁵ Quanto às atividades complementares, o parecer estabelece a necessidade de possibilitar o reconhecimento de habilidades, conhecimentos, competências e atitudes do aluno por meio da avaliação. Estimula-se a prática de estudos interdisciplinares de forma contextualizada, visa-se o enriquecimento do perfil do formando. Salienta-se ainda que a extensão também se faz fundamental segundo o entendimento da norma, devendo essa refletir a experiência da vida cotidiana na comunidade e nos diversos órgãos e instituições relacionados ou envolvidos com a administração da Justiça e com atividades jurídicas.

⁷⁶ O parecer estabelecia que o trabalho de curso seria opção das Instituições. Cumpre ressaltar que essa atividade poderia ser desenvolvida pelo aluno sob diferentes modalidades, podendo ser por meio de monografia ou ainda de um trabalho que reúna as experiências em atividades complementares e teórico-práticas, pesquisa, extensão... Abandona a concepção do TCC como pesquisa e esse passa a poder ser apresentado como mero relatório.

sentido, verifica-se que essa problemática encontra-se diretamente vinculada ao conceito de competências, apresentado anteriormente, pois ambos desenvolvem a necessidade de evitar a prevalência do “saber fazer” sobre o “conhecer”.

Ao término da redação do Parecer 55/2004, aprovou-se o documento por unanimidade e anexou-se um projeto de resolução ao final do parecer.

Em seguida, inúmeras foram as manifestações requerendo a reconsideração do Parecer nº 55⁷⁷. Exerceu grande influência nesse debate a Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDI)⁷⁸.

Ao longo do processo de criação das Diretrizes Curriculares, a atuação da comunidade acadêmica, por meio da ABEDi, nas discussões sobre os rumos da educação jurídica do país tornou-se uma realidade. A partir desse momento, a Associação passou a emitir pareceres sobre os processos de autorização, reconhecimento e ajustamento de cursos jurídicos. Sua participação foi compreendida como uma conquista por parte da comunidade acadêmica, pois possibilitou a participação dessa representação no processo de discussão sobre o futuro dos cursos de Direito no Brasil.

Por fim, aos 29 dias do mês de setembro de 2004, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. A Resolução nº 9/2004 permanece em vigor até os dias de hoje.

De acordo com o art. 3º da nova regulamentação, o curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade

⁷⁷ O pedido de reconsideração do Parecer nº 55/2004 pode ser encontrado no Parecer CNE/CES nº 211, de 8 de julho de 2004. A íntegra do documento pode ser consultada em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/CES0211_2004.pdf.

⁷⁸ A ABEDi foi fundada - oficialmente - no ano de 2001 por um grupo de professores de cursos jurídicos interessados em reavaliar o modelo de bacharelado em Direito existente no Brasil. A ABEDI, desde então, tem sido consultada diversas vezes pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (MEC), emitindo pareceres sobre autorização, reconhecimento e ajustamento de cursos jurídicos no Brasil todo. Suas três principais áreas de atuação são: avaliação das condições de oferta de cursos, mediação junto a órgãos governamentais para construção de novas diretrizes curriculares, realização de encontros anuais para intercâmbio entre docentes e discentes de todo país. Um marco regulatório importante para o ensino jurídico do qual a ABEDI participou ativamente, ajudando a definir os rumos do ensino jurídico no Brasil, foi a Resolução CNE/CES n.º 09/2004. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DO DIREITO. **História da ABEDi**. Disponível em: <<http://www.educacaojuridica.net/news/um-pouco-da-historia-da-abedi/>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Assim como os pareceres anteriores, a resolução em tela manteve a proposta de eixos de formação. Conforme o novo texto, os cursos de graduação em Direito devem contemplar em seu projeto pedagógico e em sua organização curricular conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

Figura 11 – Representação da matriz curricular do Curso de Direito – Resolução nº 9/2004.

Eixo de formação fundamental	Eixo de formação profissional	Eixo de formação prática
<p>•Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> •integrar o estudante no campo •estabelecer as relações do Direito com as outras áreas do saber <p>•Conteúdos essenciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Antropologia, •Ciência Política, •Economia, •Ética, •Filosofia, •História, •Psicologia e •Sociologia. 	<p>•Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> •abranger, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação •observar as peculiaridades dos diversos ramos do Direito estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da ciência do direito <p>•Conteúdos essenciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Direito Constitucional, Administrativo, Tributário, Penal, Civil, Empresarial, Trabalho, Internacional e Processual. 	<p>•Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> •proporcionar a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos <p>•Atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares

Fonte: elaborado pelo autor.

Com relação ao eixo de formação fundamental, observa-se que a grande maioria dos conteúdos permaneceu igual ao disposto no Parecer nº 55/2004. O conteúdo de História foi a única alteração do primeiro eixo. Acredita-se que essa inclusão tenha relação com as reivindicações apresentadas pela ABEDI referentes ao pedido de reconsideração do Parecer CNE/CES nº 55. Em se tratando dos demais eixos, constata-se que não houve nenhuma alteração no elenco de conteúdos considerados essenciais.

Conforme pode ser observado, ao longo da história os conteúdos de caráter propedêutico sofreram uma séria de mudanças. Para se chegar ao modelo atual, importa sintetizar o caminho percorrido até o momento. Para tanto, o quadro abaixo demonstra um panorama didático a respeito do tema:

Quadro 1 - Sistematização da oferta de conteúdos propedêuticos nos currículos jurídicos ao longo da história.

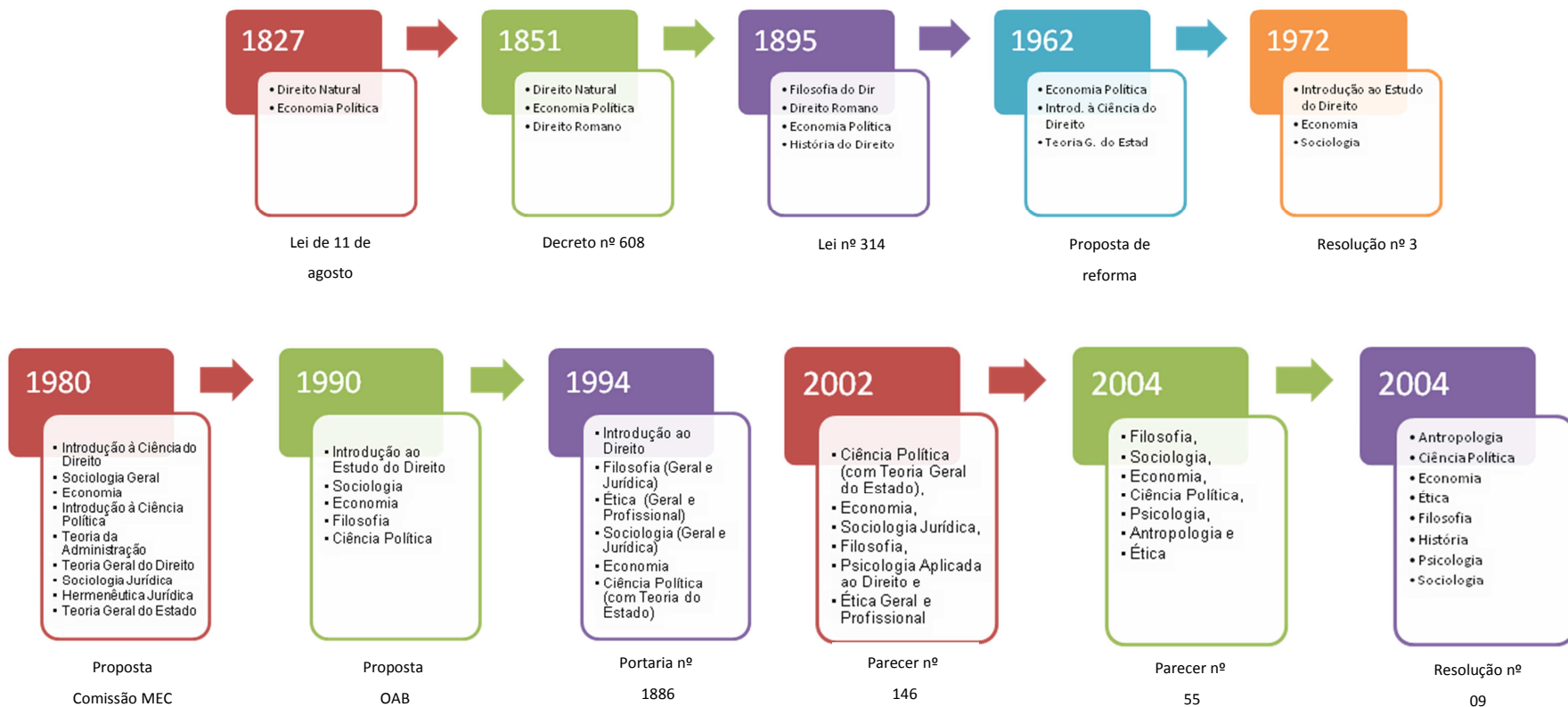
Sistematização da oferta de conteúdos propedêuticos nos currículos jurídicos ao longo da história:		
Ano	Norma / Proposta	Conteúdos propedêuticos
1827	Lei de 11 de agosto	<ul style="list-style-type: none"> • Direito Natural • Economia Política
1851	Decreto nº 608	<ul style="list-style-type: none"> • Direito Natural • Economia Política • Direito Romano
1895	Lei nº 314	<ul style="list-style-type: none"> • Filosofia do Direito • Direito Romano • Economia Política • História do Direito
1962	Portaria nº 04	<ul style="list-style-type: none"> • Economia Política • Introdução à Ciência do Direito • Teoria G. do Estado
1972	Resolução nº 03	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução ao Estudo do Direito • Economia • Sociologia
1980	Proposta – Comissão do MEC	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução à Ciência do Direito • Sociologia Geral • Economia • Introdução à Ciência Política • Teoria da Administração • Teoria Geral do Direito • Sociologia Jurídica • Hermenêutica Jurídica • Teoria Geral do Estado
1990	Proposta – Comissão da OAB	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução ao Estudo do Direito • Sociologia • Economia • Filosofia • Ciência Política
1994	Portaria nº 1886	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução ao Direito • Filosofia (Geral e Jurídica) • Ética (Geral e Profissional) • Sociologia (Geral e Jurídica) • Economia • Ciência Política (com Teoria do Estado)
2002	Parecer nº 146	<ul style="list-style-type: none"> • Ciência Política (com Teoria Geral do Estado) • Economia • Sociologia Jurídica • Filosofia • Psicologia Aplicada ao Direito e • Ética Geral e Profissional
2004	Parecer nº 55	<ul style="list-style-type: none"> • Filosofia • Sociologia • Economia • Ciência Política • Psicologia • Antropologia • Ética
2004	Resolução nº 09	<ul style="list-style-type: none"> • Antropologia • Ciência Política • Economia • Ética • Filosofia • História • Psicologia • Sociologia

Fonte: elaborado pelo autor.

Com o intuito de tornar essa visualização mais didática, elaborou-se o esquema a seguir:

Sistematização da oferta de conteúdos propedêuticos nos currículos jurídicos ao longo da história:

Figura 12 – Sistematização da oferta de conteúdos propedêuticos nos currículos jurídicos ao longo da história



Fonte: elaborado pelo autor.

Após a apresentação do panorama histórico da oferta dos conteúdos propedêuticos nos currículos dos cursos jurídicos, percebe-se que o disposto nas Diretrizes Curriculares em vigor configura uma proposta extremamente inovadora em relação às normas anteriores. A Resolução nº 9, tendo em vista todo o longo debate acerca da necessidade de melhorar a educação jurídica no Brasil por parte da comunidade acadêmica e de órgãos de classe como a OAB, parece ter recepcionado o sentido das principais críticas realizadas ao ensino do Direito até então. A preocupação com uma formação técnico-burocrática, própria das décadas de 1960-1970, é deixada de lado em nome de uma sólida formação geral, a qual está intimamente vinculada ao desenvolvimento dos conteúdos propedêuticos.

Nesse mesmo sentido, ressalta-se a busca por uma visão humanística e axiológica do Direito. Tais percepções demonstram uma tendência ao abandono da equivocada visão positivista sustentada em uma postura única e exclusivamente legalista⁷⁹ e a adoção de um olhar que perpassa as amarras disciplinares tradicionalmente concebidas na formação jurídica.

Dessa forma, deve-se levar em consideração, ainda, que o profissional do Direito do século XXI precisa estar preparado para entender que emerge a cada hora uma série de situações-problemas que afetam todos os tipos de pessoas de todas as classes sociais e nacionalidade. Os problemas a serem enfrentados demandam um egresso das escolas jurídicas apto a refletir e apresentar soluções a situações que transpassam barreiras territoriais e culturais.

A abordagem proposta pelas Diretrizes sobre o acesso à justiça remete a outros desafios enfrentados pelos egressos dos cursos de Direito apresentados por Faria. O autor, ao referir que as profissões jurídicas estão sendo atravessadas pela própria natureza coletiva e classista dos complexos conflitos emergentes nos últimos tempos, destaca o aparecimento de movimentos sociais crescentemente organizados, como sendo responsáveis por desafiar a rigidez lógico-formal dos sistemas jurídicos mediante a politização de questões aparentemente técnicas⁸⁰. Desse modo, considera-se que estão sendo criados novos direitos a partir de fatos

⁷⁹ O constante equívoco da doutrina e do senso comum teórico em conceber o positivismo somente a partir de uma percepção legalista é enfrentado por Streck em Aplicar a “Letra da Lei” é uma Atitude Positivista?. **Revista NEJ Eletrônica**, v. 15, n. 1, p. 158-173, jan.-abr. 2010. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/nej/article/view/2308>>. Acesso em 15 abr. 2013.

⁸⁰ FARIA, José Eduardo. A cultura e as profissões jurídicas numa sociedade em transformação. In: NALINI, José Renato (org.). **Formação Jurídica**. 2. ed. São Paulo: RT, 1999, p. 13-4.

políticos, configurando mais desafios para a observação realizada sobre o sistema jurídico.

Logo, a concepção individualista ou privatista do direito não mais se adapta às diversas relações jurídicas que envolvem sujeitos coletivos como os sindicatos, associações e ONGS. Os conflitos intercoletivos ou de massa e os direitos coletivos que surgem atualmente, derivados principalmente das novas categorias de direitos, criam novas relações, necessitando que haja uma superação do modelo tradicionalmente adotado pela academia.

Diante de tais dificuldades, Teubner apresenta uma importante contribuição ao assunto ao propor uma percepção de Direito voltada à análise dos fenômenos contemporâneos. Menciona como exemplos os conflitos intra-organizacionais, ou na observação de determinadas formas modernas de emergência de um direito parcialmente autônomo, surgida nomeadamente no direito internacional, no direito das organizações internacionais ou na “lex mercatória”⁸¹

A insuficiência da teoria jurídica no atendimento aos novos direitos do mundo globalizado é influenciada pela cultura jurídica, a qual se relaciona à práxis cotidiana do bacharel em Direito, informada por uma determinada bagagem valorativa e conceitual que lhe é inculcada durante sua formação.

A busca por uma visão crítica e reflexiva revela um caminho para a formação do profissional futuro. A partir dessa proposta, as escolas jurídicas, por meio de seus projetos pedagógicos, possuem liberdade para elaborar seus currículos e estratégias pedagógicas sustentadas na formação de bacharéis criativos para atuar em uma sociedade complexa. Desafios como os novos direitos, as novas tecnologias, o fenômeno da globalização e a transdisciplinaridade exigem um perfil diferenciado de discente e docente, implicando em uma mudança significativa no modo de conceber os currículos, os projetos de curso e o papel dos programas de mestrado e doutorado no processo de formação dos professores universitários.

A faculdade de Direito passa a ser especialmente importante para romper com as bases da cultura jurídica tradicional e no desenvolvimento de uma educação que produza um profissional preparado para atuar em um mundo complexo. Isso implica em alterar o paradigma de ensino até hoje praticado no país.

⁸¹ TEUBNER, Gunther. **O Direito como Sistema Autopoiético**. Liboa: Clouste Gulbenkian, 1989, p.77-9.

Assim, existe a necessidade de refletir sobre a (in)capacidade da academia de preparar seu corpo discente para a atuação efetiva dos profissionais diante das incertezas, dos paradoxos e dos riscos. O problema é que a educação proporcionada pelas escolas jurídicas mantém uma lógica pautada na repetição do passado. Tal característica, no entendimento de Warat, “nos impede de receber os sinais novos, determina a morte do pensamento, do sentimento e da ação”⁸². Resta saber se a proposta de uma pedagogia diferenciada para a educação das disciplinas propedêuticas é capaz de superar o modelo aprisionador da tecnicização do conhecimento e promover a formação de um profissional com uma percepção transdisciplinar dos saberes.

2.2 DA TECNICIZAÇÃO DO SABER JURÍDICO AO DESAFIO DE UMA EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR

Para compreender as raízes históricas do debate em torno da tecnicização do saber jurídico e o papel das disciplinas propedêuticas para a educação jurídica brasileira, far-se-á uma breve exposição acerca do contexto educacional em que o país estava inserido no final dos anos 1960 e início dos 70 e, em seguida, serão apresentadas reflexões acerca do modo como a perspectiva transdisciplinar pode auxiliar no processo de construção de uma resposta ao problema de pesquisa da tese.

Os reflexos da extrema especialização do conhecimento na área do Direito podem ser percebidos a partir da década de 70, período em que passou a imperar no Brasil o modelo tecnicista do conhecimento. Tal fenômeno sofreu influência da Reforma Universitária, instaurada no país a partir da Lei n. 5540/68, de 28 de setembro de 1968⁸³.

A tendência ao tecnicismo e à especialização excessiva das áreas do saber configura um dos pontos críticos do ensino do Direito. Ferraz Júnior vincula os problemas da educação jurídica às concepções teóricas que são utilizadas

⁸² WARAT, Luis Alberto. O outro lado da dogmática jurídica. In: **Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004, p. 174.

⁸³ A referida lei foi estruturada em cinco capítulos, quais sejam, Capítulo I – Do Ensino Superior, Capítulo II – Do Corpo Docente, Capítulo III – Do Corpo Discente, Capítulo IV – Dispositivos Gerais e Capítulo V – Disposições Transitórias.

tradicionalmente adotadas nos ambientes universitários. Segundo o seu entendimento:

[...] O primeiro e mais importante deles está na própria concepção de ensino, que coloca mal o problema do saber especializado, vendo-o como um tecnicismo neutro, uma arte de saber voltado para o julgamento, acaba por se reduzir à mera instrumentação burocrática de uma decisão. Nestes termos a formação do bacharel é entendida como uma acumulação progressiva de informações, limitando-se o aprendizado a uma reprodução de teorias que parecem desvinculadas da prática (embora não o sejam), ao lado de esquemas prontos de especialidade duvidosa, que vão repercutir na imagem atual do profissional como um técnico a serviço de técnicos⁸⁴.

Desde a criação dos cursos jurídicos no Brasil é possível constatar indícios da proposta de formação técnica dos profissionais do Direito. Isso porque, conforme demonstrado no subcapítulo anterior, o objetivo inicial dos cursos era capacitar os estudantes para atuar nas novas funções do Estado. Apesar disso, é a partir da Reforma Universitária que o foco tecnicista se instaura como característica dos cursos da época. Tal fenômeno se deve ao fato do modelo de especialização excessiva ser considerado um paradigma dominante da ciência moderna e em virtude do primeiro movimento de proliferação dos cursos de Direito no país.

Para compreender esse momento, importa lembrar que a Reforma Universitária buscava ressignificar o papel da universidade perante o Estado. Ela fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior no Brasil e sua articulação com a escola média.

Em que pese a normativa da reforma tenha sido publicada apenas em 1968, cumpre destacar que suas propostas datavam do início da década de 60. Nessa época o modelo tecnicista já exercia influência nas propostas apresentadas de reforma curricular. Em 1962 observa-se o elevado número de disciplinas dogmáticas sendo inseridas na proposta de currículo do curso e a redução dos conteúdos de formação geral. Como pode ser visto, tal característica está na contramão da proposta de educação pautada para os desafios de uma sociedade complexa.

Dentre as inúmeras influências da Reforma Universitária, destacam-se os acordos MEC-USAID, os Relatórios Atcon e Meira Mattos e, por fim, o relatório final do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU).

⁸⁴ FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. O Ensino Jurídico. In: VENÂNCIO FILHO, Alberto (org.); ALBUQUERQUE, Guiomar Freitas de. **Encontros da UnB: Ensino Jurídico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1978-1979, p.70.

Convém lembrar que, entre 1964 e 1968, em razão da influência política e econômica dos Estados Unidos no Brasil, formalizaram-se 12 acordos denominados de MEC-USAID⁸⁵. Estes, por sua vez, significaram a união das siglas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development (USAID)*⁸⁶.

De acordo com Cunha e Góes, o referido acordo visava aperfeiçoar o modelo educacional brasileiro, planejando uma nova ordem para o país, que daria conta de toda a área educativa, desde o ensino primário até o superior, com o intuito de articular esses níveis por meio do treinamento de professores e da produção e veiculação de livros didáticos⁸⁷.

A proposta da reforma foi desenvolvida por meio da reunião de uma equipe técnica de trabalho composta por norte-americanos e brasileiros. O grupo pesquisava dados sobre as instituições superiores brasileiras. O resultado do trabalho desenvolvido pelos professores norte-americanos da USAID foi objeto de publicação no Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES).

Verifica-se que a reforma foi desenvolvida em um contexto em que a educação superior passou a ter um importante papel para o desenvolvimento econômico e a modernização do país. De acordo com o Relatório da EAPES, “a educação não é apenas uma responsabilidade social, mas também um fator de desenvolvimento”⁸⁸.

⁸⁵ Sobre o tema, ver ARAPIRACA, José de Oliveira. **A Usaid e a educação brasileira**. SP: Autores Associados/Cortez, 1982.

⁸⁶ O contato com essa vinculação do Brasil com organizações internacionais remete à realidade atual de muitas instituições de ensino superiores. No século XXI muito se fala em internacionalização do ensino superior. A proposta de uma educação sem fronteiras já é realidade em inúmeros países da Europa (a exemplo dos que aderiram ao Protocolo de Bolonha). Além disso, observa-se que cada vez mais os cursos de graduação e de pós-graduação brasileiros estão promovendo ações de cooperação com Instituições do mundo inteiro. Esse fenômeno é de extrema importância de considerado o desafio enfrentado pelos profissionais do Direito sobre a apresentação de respostas aos problemas que transpassam barreiras territoriais. Sendo assim, considera-se que tal movimento contribui com o desenvolvimento de uma de educação sem fronteiras, própria de uma sociedade que vive em constantes transformações.

⁸⁷ CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de (org.). **O golpe na educação**. 11. ed. RJ: Jorge Zahar, 2002.

⁸⁸ Relatório EAPES, MEC-USAID, 1969, p.23. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Da Universidade “Modernizada” à Universidade Disciplinada**: Atcon e Meira Mattos. SP: Cortez: Autores Associados, 1991.

O relatório da EAPES também denunciou o descontentamento da população frente ao sistema educacional superior brasileiro. As críticas denunciavam a desvinculação entre universidade e sociedade. O modo encontrado para solucionar esses problemas foi uma reformulação urgente das instituições educacionais, porém, o relatório deixava claro que eles não seriam resolvidos somente com a reforma de ensino; era necessário também o envolvimento da mídia, da família, de professores e alunos⁸⁹.

Como pode ser percebido, o Estado brasileiro estava passando por um forte processo de desenvolvimento, marcado pela industrialização e avanço tecnológico. Além disso, não se podem esquecer as transformações ocorridas no campo político no ano de 1964 e seus efeitos na educação brasileira. O regime militar foi caracterizado pelo autoritarismo, desrespeito à ordem jurídica vigente, repressão aos movimentos estudantis⁹⁰ e constante controle exercido sobre os professores.

O discurso de modernização do país passou a estar associado à educação. Uma das formas de impulsionar o desenvolvimento ocorreria por meio dos avanços tecnológicos. Para tanto, o país carecia de mão de obra qualificada e especializada para atender às novas exigências do mercado, envolvendo empresas multinacionais, novas estatais e outras.

O objetivo inicial da Reforma Universitária estava centrado na modernização e expansão das universidades federais; contudo, como as instituições públicas não conseguiram atender às demandas do mercado, ocorreu a expansão do ensino superior via iniciativa privada. Interessante perceber o quanto os pontos envolvendo a proliferação de cursos jurídicos no país e o modo como o Direito era ensinado, mesmo decorridos tantos anos, continuam na pauta de alguns dos principais elementos da denominada crise da educação jurídica no Brasil. O binômio

⁸⁹ Relatório EAPES, MEC-USAID, 1969, p.32. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Da Universidade “Modernizada” à Universidade Disciplinada**: Atcon e Meira Mattos. SP: Cortez: Autores Associados, 1991.

⁹⁰ Nesse sentido, destacam-se o Decreto nº 4.464/64, que determinou a extinção da União Nacional dos Estudantes (UNE); o Decreto nº 228/67, que restringiu a existência de organizações estudantis ao âmbito estrito de cada universidade; o Decreto nº 477/69, que impôs severas punições aos estudantes, professores ou funcionários que desenvolvessem atividades consideradas hostis ao regime militar, com a criação, no interior do MEC, de uma divisão de segurança e informação para fiscalizar as atividades políticas de professores e estudantes nas instituições. Houve, igualmente, aposentadorias compulsórias de professores considerados nocivos ao regime militar em várias universidades públicas. MARTINS, Carlos Benedito. **A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02>>. Acesso em: 2 fev. 2013, p. 18-9.

quantidade X qualidade, em especial a partir do início dos anos 2.000, passou a ser considerado um dos maiores problemas sobre o assunto.

Sobre a Reforma de 68, Martins aponta seus efeitos paradoxais no ensino superior. De acordo com o autor:

Por um lado, modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma. [...] Aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica.⁹¹

Nota-se que a ampliação de vagas do ensino superior nesse período foi responsável pela inclusão da classe média nos bancos escolares das universidades. Tendo em vista o amplo desenvolvimento econômico pelo qual o Brasil estava passado, essa seria uma das formas de suprir as carências da administração pública brasileira por profissionais especializados.

No século XXI constata-se o movimento de democratização da educação superior, o qual pode ser evidenciado a partir de programas de incentivo do Governo para a inclusão de pessoas com baixa renda (a exemplo do Programa Universidade para Todos – PROUNI) e de beneficiados por programas de ação afirmativa no ambiente universitário. Essas são demonstrações dos novos tempos no ambiente escolar e da tendência política por ampliar o acesso à educação superior no país.

Em suma, pode-se dizer que a reforma de 68 tinha os seguintes objetivos:

- a) modernizar a administração pública da época;
- b) promover a integração entre sociedade e universidade; e
- c) redefinir o papel do Estado perante a universidade.

Fruto desse momento histórico, as aulas estavam voltadas à mera transmissão do conhecimento. O foco da educação brasileira estava centrado em um ensino fortemente profissionalizante e distanciado da pesquisa. Nesse sentido, os profissionais formados pelas universidades não eram estimulados para o desenvolvimento de espírito crítico.

⁹¹ MARTINS, Carlos Benedito. **A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02>>. Acesso em: 2 fev. 2013, p. 16.

Tendo em vista as transformações ocorridas nas instituições políticas do país, foram tomadas providências a fim de conciliar e consolidar o regime militar. Uma das formas adotadas foi o fortalecimento do positivismo jurídico sob um viés tecnicista⁹².

Nesse período, a técnica passou a prevalecer sobre a teoria, pois às instituições de ensino caberia o papel de transmitir conhecimentos tecnocráticos para atender aos anseios do mercado de trabalho. Dessa forma, a vinculação entre ensino jurídico e “humanismo” restou cada vez mais fragilizada. Caberia às universidades o papel de transmitir conhecimentos focados no “saber fazer”. Para Maturana, essa preocupação com a técnica tem início na educação infantil. Contudo, segundo o autor, “a educação deve ser centrada na formação humana e não técnica da criança”⁹³.

As instituições não estavam comprometidas com a formação de pensadores do Direito, pois esses eram considerados ameaçadores para um país que presenciava uma ditadura. Caberia aos cursos jurídicos formar técnicos com conhecimentos formais apenas. Nessa perspectiva, o produto dessa estrutura educativa era a formação de profissionais reprodutores de saberes, e não agentes capazes de transformar o status quo vigente.

Nesse período, a função do jurista na criação do Direito foi sendo substituída cada vez mais por economistas, administradores e tecnocratas em geral. Caberia aos egressos dos cursos jurídicos o desenvolvimento de atividade e funções estritamente técnicas. Dentre os desafios do século XXI, destaca-se a carência de profissionais com um olhar sistêmico (que vai além do conhecimento restrito ao sistema do Direito). Retoma-se a discussão sobre a necessidade das escolas jurídicas proporcionarem ao seu egresso uma perspectiva que integre os conhecimentos desenvolvidos pela sua área com os promovidos por outros campos do saber. Essa tendência fica evidenciada se observada a proposta de curso de uma das instituições que se destacou no cenário nacional pela oferta de um projeto pedagógico com foco diferenciado no mercado. Trata-se do curso de Direito da Fundação Getúlio Vargas, o qual promove uma formação adequada às

⁹² Em contraposição a essa postura, merecem destaque as obras produzidas por autores críticos do Direito, como Luis Alberto Warat, José Eduardo Faria, Joaquim Falcão, Aurélio Wander Bastos, Roberto Lyra Filho, dentre outros.

⁹³ MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação Humana e Capacitação**. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 30.

necessidades de um mundo globalizado que requer um profissional que tenha a capacidade de vincular áreas como o Direito, a Administração, as Ciências Contábeis, dentre outras próprias do mundo dos negócios.

Voltando ao modelo tecnicista, evidentemente que essas alterações nos cenários político e educacional brasileiro influenciaram a organização dos cursos de Direito do país. Tal influência pode ser observada por meio das mudanças propostas na legislação educacional no que se refere aos cursos jurídicos entre o início da década de 60 e 70, conforme demonstrado no capítulo 2.1.

Nesse contexto, observava-se com clareza uma tensão entre a proposta de um ensino humanista e os objetivos da reforma. Faria e Campilongo evidenciaram as consequências negativas da reforma de 1968 a partir de sua proposta tecnicista. Segundo os autores, as instituições universitárias teriam um papel eminentemente pragmático e utilitarista, ou seja, elas deveriam concentrar sua atenção na formação de quadros técnicos e gerenciais necessários à implementação do tipo de desenvolvimento econômico então vigente⁹⁴.

De acordo com os autores, a reforma objetivava substituir o conceito “humanista” de formação cultural por uma progressiva racionalização e especialização do ensino superior. Visava-se, com isso, promover eficácia econômica e avanço tecnológico. Nesse contexto, a reforma buscava integrar as ciências básicas a uma educação exclusivamente profissionalizante, valendo-se dessa estratégia mais como instrumento de controle político-ideológico da vida acadêmica do que propriamente renovação do ensino e da pesquisa⁹⁵.

Em decorrência do contexto e das propostas impostas pela reforma da década de 1960, as estruturas universitárias se verticalizam, em detrimento da autonomia acadêmica e da flexibilidade horizontal de projetos interdisciplinares, ao mesmo tempo em que os corpos docentes se dispersam entre departamentos estanques e fechados em sua própria rotina burocrática⁹⁶.

⁹⁴ FARIA, José Eduardo e CAMPILONGO, Celso. **A Sociologia Jurídica no Brasil**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Ed., 1991, p.10.

⁹⁵ FARIA, José Eduardo. e CAMPILONGO, Celso. **A Sociologia Jurídica no Brasil**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris: 1991, p.11.

⁹⁶ No ensino jurídico, persiste a ideia de que, para o seu funcionamento, bastam “professores”, alunos, códigos, em alguns casos um ou mais livros-textos, e uma sala de aula. A atividade de pesquisa e a análise crítica do fenômeno jurídico são totalmente abandonadas. FARIA, J. E. e

Em nome de um ensino mais focado na perspectiva tecnicista⁹⁷, observa-se o movimento cada vez mais frequente de compartimentalização do conhecimento⁹⁸. As áreas do saber cada vez mais são isoladas umas das outras, havendo pouca ou nenhuma interação.

No ensino do Direito, a compartimentalização do conhecimento pode ser observada por meio da organização de conteúdos em um número cada vez maior de disciplinas⁹⁹ e departamentos, que se encontram segmentados na estrutura educacional. Os currículos universitários distribuem conteúdos em disciplinas do primeiro ao último semestre.

O parâmetro normalmente utilizado para definir o que seria ministrado em cada disciplina varia, podendo ser constituído por índices de manuais ou até mesmo de códigos¹⁰⁰. Nesse sentido, importa mencionar a proposta de Rocha, ao sustentar a necessária formação crítica do profissional do Direito, que transcenda a mera repetição das codificações¹⁰¹. Em que pese tal crítica pareça estar superada, constata-se que tal dificuldade não foi solucionada, uma vez que a maior parte das obras críticas sobre educação jurídica continua a manter essa problemática. Dessa forma, constata-se que o problema ainda se faz presente na realidade institucional

CAMPILONGO, C. **A Sociologia Jurídica no Brasil**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris: 1991, p.11.

⁹⁷ A temática envolvendo a fragmentação do saber será aprofundada no capítulo 5 da tese.

⁹⁸ A fragmentação do saber é própria do paradigma cartesiano, caracterizado por sua linearidade e fragmentação. PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica: 2009, p. 14.

⁹⁹ As disciplinas, no entendimento de Jayme Paviane, são sistematizações ou organizações de conhecimento, com finalidades didáticas e pedagógicas provenientes das ciências. Apesar de dependentes do progresso da ciência, elas apresentam uma tendência conservadora e uma falsa autonomia. Isso porque ela se tornou um modelo autossuficiente e distante das concepções de realidade e de conhecimento científico. PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridades**. Conceito e distinções. Caxias do Sul, RS. Educs; Porto Alegre: Edições Pyr, 2005, p. 26, 16 e 28.

¹⁰⁰ Streck aborda que tal questão está relacionada com a formação do sentido comum teórico, a qual possui uma relação direta com o processo de aprendizagem nas escolas de Direito. Segundo o autor, o ensino jurídico continua preso às velhas práticas calcadas na cultura de manuais de duvidosa cientificidade. Desse modo, forma-se um imaginário de ensino jurídico simplificado, repetido nas salas de aula e também em cursos de preparação para concursos, bem como fóruns e tribunais. STRECK, Lênio Luiz. **Hermenêutica jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito**. 6 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005, p.82-83.

¹⁰¹ ROCHA, Leonel Severo; Prefácio. In: TRINDADE, André (org.) **Direito Educacional: sob uma ótica sistêmica**. Curitiba: Juruá, 2007, p. 12.

dos cursos jurídicos brasileiros, merecendo, portanto, permanecer sendo apontado como um dos problemas recorrentes da educação jurídica brasileira.

Sobre o tema, Faria contribui ao mencionar que:

Em nome de um ensino basicamente profissionalizante mas, organizado em total descompasso tanto com as necessidades do mercado quanto com a própria realidade socioeconômica do país, o ensino jurídico despreza a discussão relativa à função social das leis e dos códigos, contentando-se em valorizar somente seus aspectos técnicos e procedimentais¹⁰². Sem densidade teórica e sem rigor lógico-formal, esse tipo de ensino se destaca pelo seu senso comum normativista, pela reprodução de uma vulgata positivista e pelo recurso a uma erudição ligeira, retórica, burocrática, sempre subserviente aos clichês e estereótipos dos manuais¹⁰³.

Pensar em uma modificação desse modelo de ensino implica em revisar os projetos pedagógicos dos cursos. Nesse sentido, Roberto Fragale Filho escreve:

[...] como eles definem o conteúdo da identidade institucional e dos cursos oferecidos no âmbito de cada instituição de ensino, faz-se necessário, por um lado, libertar-se das armadilhas de um ensino excessivamente dogmático, elaborado a partir de uma simplória e mecanicista reprodução da topografia legal, e por outro lado, encontrar um ambiente normativo educacional um pouco menos volátil, um pouco mais perene, ainda que permanentemente complexo. Assim, projetos pedagógicos poderão construir identidades institucionais e, sobretudo, alcançar a maturidade sem serem mutilados ou remendados pelas transformações legislativas efetuadas ao sabor das circunstâncias.¹⁰⁴

Ferraz Júnior avalia os pontos críticos dos cursos de Direito associando-os às concepções de ensino que são normalmente adotadas. Segundo o seu

¹⁰² McLuhan apresenta importante contribuição nesse sentido, ao afirmar que “Como pedaços de metal moldados se tornam as partes que compõem uma locomotiva, os especialistas humanos tornar-se-iam componentes da grande máquina social. Nestas condições, a educação era uma tarefa relativamente simples: bastava descobrir as necessidades da máquina social e depois recrutar e formar as pessoas que responderiam a essas necessidades”. MCLUHAN, Herbert Marshall. O futuro da educação. In: GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999, p. 293.

¹⁰³ FARIA, José Eduardo. Ensino Jurídico: Mudar cenários e substituir paradigmas teóricos. In: CONSELHO FEDERAL DA OAB. **OAB Ensino Jurídico**: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1993, p.54.

¹⁰⁴ FILHO, Roberto Fragale. Impactos das Mudanças Legislativas nos Projetos Pedagógicos. In: **Anuário ABEDI**. p. 103.

entendimento, o problema reside na criação de um saber especializado, que se vale de um tecnicismo supostamente neutro¹⁰⁵.

Tendo em vista os abusos cometidos pelo regime autoritários, inúmeros autores críticos do Direito colocam em xeque uma percepção tradicional do Direito e seu ensino. Aos poucos, as novas construções teóricas foram substituindo o viés lógico-formal por percepções mais críticas. Tiveram especial importância nesse contexto o surgimento de movimentos sociais em prol do processo de redemocratização, o surgimento do pluralismo jurídico¹⁰⁶ ¹⁰⁷, do movimento denominado Direito achado na rua¹⁰⁸, do Direito alternativo¹⁰⁹, dentre outros.

Fruto dessa formação tecnicista do profissional do Direito, em vez de uma educação mais abrangente, adequada às exigências do mercado, impôs-se uma espécie de zoneamento de profissões a partir de diplomas estanques, currículos fechados e formações falsamente especializadas¹¹⁰.

Um dos grandes problemas da educação jurídica no século XXI está no fato de que o modelo de ensino adotado tradicionalmente pelas faculdades de Direito está pautado na hiperespecialização do conhecimento. Tal característica advém de uma tradição científica marcada pela separação estanque das áreas do saber.

¹⁰⁵ FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. O Ensino Jurídico. In: VENÂNCIO FILHO, Alberto (org.); ALBUQUERQUE, Guiomar Freitas de. **Encontros da UnB: Ensino Jurídico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1978-1979, p.70.

¹⁰⁶ Para Wolkmer, “Ao contrário da concepção unitária, hegemônica e centralizadora denominada de “monismo”, a formulação teórica e doutrinária do pluralismo designa a existência de mais de uma realidade, de múltiplas formas de ação com particularidades próprias”. WOLKMER, Antonio Carlos. **Pluralismo Jurídico: fundamentos de uma nova cultura no Direito**. 2. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1997, p. 157-8.

¹⁰⁷ A abordagem acerca do pluralismo jurídico em relação ao normativismo e à perspectiva autopoietica pode ser consultada em: Severo. Observaciones sobre Autopoiesis, Normativismo y Pluralismo Jurídico. **HENDU: Revista Latinoamericana de Derechos Humanos**, v. 2, p. 71-85, 2011.

¹⁰⁸ Roberto Lyra Filho elaborou a expressão Direito achado na rua para designar a necessidade de observar o Direito para além do legalismo. A proposta criada pelo autor sustentava a necessidade de reconhecer o Direito a partir de movimentos sociais. A rua é o palco das organizações populares que são objeto dessa proposta.

¹⁰⁹ O movimento do Direito Alternativo brasileiro surgiu por juizes do Rio Grande do Sul no final dos anos 80. Foi um movimento criado por magistrados que buscavam enfrentar as contradições, ambiguidades e lacunas do Direito. Em busca da democratização, os adeptos desse movimento *manifestavam-se contrários ao tecnicismo do Direito*. Sobre o tema, ler WOLKMER, Antônio Carlos. **Introdução ao Pensamento Jurídico Crítico**. 2. ed. São Paulo: Editora Acadêmica, 1995.

¹¹⁰ FARIA, José Eduardo; CAMPILONGO, Celso. **A Sociologia Jurídica no Brasil**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1991, p.12.

Sobre o modelo de compartimentalização e especialização do conhecimento em disciplinas, Hilton Japiassú contribui ao afirmar que:

Esta exigência de luta contra o *babelismo* científico e as compartimentações epistemológicas, longe de construir um progresso real, não passa do *sintoma* da situação patológica em que se encontra o saber. A especialização sem limites das disciplinas científicas culminou numa fragmentação crescente do horizonte epistemológico. Chegamos a um ponto em que o especialista se reduz àquele que, à custa de saber cada vez mais sobre cada vez menos, termina por saber tudo sobre o nada. Torna-se uma **ilha do saber**, cercada por um oceano de ignorâncias.¹¹¹

Nota-se que a questão da especialização representa uma tendência da modernidade em diversas áreas do conhecimento. Santos apresenta uma importante contribuição ao assunto ao mencionar que o paradigma em questão avança para a especialização e profissionalização do conhecimento, gerando uma nova simbiose entre saber e poder. Essa visão exclui totalmente os leigos. Trata-se de uma racionalidade formal, ou instrumental. O discurso proferido por essa lógica é distanciado do que se passa na sociedade¹¹².

O problema é que, em grande medida, a especialização excessiva também é encontrada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que muitas vezes não permitem que estudantes de um programa cursem disciplinas em outros. Ademais, cumpre destacar que a própria CAPES recomenda que os professores de programa de pós *stricto* em Direito tenham formação (mestrado e doutorado) em Direito.

Ademais, cabe destacar a grande incidência do modelo fragmentado do saber¹¹³ por meio de disciplinas organizadas em estruturas curriculares verticalizadas. Esse modelo distribui os conteúdos na matriz curricular do início ao final do curso, sendo ministrados, muitas vezes, de forma desconectada com as demais disciplinas integrantes. Tal dificuldade é reflexo das bases epistemológicas

¹¹¹ JAPIASSU, Hilton. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 108, Rio de Janeiro, p.83, 1992.

¹¹² SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna: ciência e senso comum**. Rio de Janeiro: Graal, 1989, p.35.

¹¹³ A compartimentalização dos saberes, de acordo com Edgar Morin, é fruto de uma inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista e reducionista do conhecimento. Desse modo, ocorre o rompimento da complexidade do mundo em fragmentos disjuntivos, fracionando os problemas e separando o que está unido. O problema é que esse tipo de ensino inviabiliza a formação de profissionais aptos a apresentarem novas respostas aos problemas complexos que a sociedade lhes apresenta. MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. . 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003, p. 43.

que frequentemente amparam os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Direito no Brasil e da resistência docente para atuar em conjunto com os demais colegas que ministram aulas no curso.

Como exemplo de estruturação verticalizada, pode-se mencionar o caso de disciplinas como Direito Civil (I, II, III...), Direito Penal (I, II, III...), Direito Processual Civil (I, II, III...), Direito Processual Penal (I, II, III...), dentre outras, que são oferecidas de forma isolada ao longo do curso.

As instituições de ensino superior brasileiras, visualizando as mudanças sociais (ou as exigências ministeriais referentes às diretrizes curriculares dos cursos), alteram seus currículos com o intuito de “atualizar” seu ensino por meio da criação e, até mesmo, multiplicação de disciplinas e departamentos¹¹⁴. Contudo, nessa luta de espaço curricular, os denominados conteúdos de formação geral (propedêuticas) acabam sendo colocadas em segundo plano em benefício das disciplinas de formação profissionalizante.

Para Herrera, poucos são os docentes que se interessam pelo estudo paralelo de Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia, Sociologia e Direitos Humanos, que compõem o eixo fundamental da formação dos bacharéis em Direito. Segundo o autor, a realidade demonstra que muitos dos professores reproduzem (impõem) somente seu saber técnico, mesmo porque não têm formação ou condição para interligar sua disciplina com os demais eixos (prático, sobretudo humanístico)¹¹⁵.

Sobre a importância da formação humanística para o professor de Direito, Ribeiro Júnior escreve que:

[...] não basta ensinar o Direito, pois aquele que só sabe Direito, nem o Direito saberá bem! É que o Direito, como ciência humana, social, exige da

¹¹⁴ De acordo com Faria e Campilongo: “[...] a Universidade brasileira deixou-se transformar em simples agência cartorial transmissora de ideias pré-concebidas, incapaz de oferecer ao aluno respostas satisfatórias ao entendimento de seu meio ambiente e prepará-lo em termos de qualificação profissional.” FARIA, José Eduardo; CAMPILONGO, Celso. **A Sociologia Jurídica no Brasil**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1991, p.11.

¹¹⁵ HERRERA, Luis Henrique Martim. A formação humanística do professor de direito sob a ótica da legislação educacional In: Encontro Nacional do CONPEDI, 20, Belo Horizonte, 2011. **Anais do XX Encontro Nacional do CONPEDI**. Florianópolis, 2011, p. 4088. Disponível em: <<http://conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/XXencontro/Integra.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2013

parte de quem estuda uma visão ampla de todo o campo das relações humanas, o que significa dizer, uma sólida formação humanística.¹¹⁶

Nesse contexto, importa apresentar a percepção de Tagliavini sobre o saber docente. Segundo o autor, é possível identificar as características necessárias para ser um educador e quais seriam os saberes envolvidos nesse processo. Conforme pode ser consultado na tabela abaixo, percebe-se a grande relevância dos conteúdos propedêuticos para a formação de um professor:

Quadro 2 – O saber docente segundo Tagliavini¹¹⁷

O saber docente	
O que é necessário para ser educador	Saberes envolvidos no processo
Ter uma concepção de mundo	Filosofia, Sociologia, História, Economia
Conhecer a natureza humana	Antropologia
Dominar os conteúdos exigidos em uma profissão	Currículo
Saber como se aprende	Psicologia e Didática
Saber medir o que foi aprendido	Teorias e Técnicas de avaliação
Ter experiência	Prática profissional

Fonte: elaborado pelo autor.

Uma das formas de incentivar a oferta de atividades que forneçam ao aluno uma concepção mais ampla do Direito e da sociedade ocorre pelo estudo de conteúdos de caráter propedêutico, tais como Sociologia, Filosofia, Ciência Política, dentre outros¹¹⁸. Além disso, convém destacar que tais conteúdos são encarados como “perfumarias” por parte expressiva de docentes e discentes¹¹⁹ que permanecem centrados em um modelo tecnicista.

¹¹⁶ RIBEIRO JÚNIOR, João. **A Formação Pedagógica do Professor de Direito**: conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino do Direito. Campinas: Papirus, 2001, p. 54.

¹¹⁷ TAGLIAVINI, João Virgílio (coord). **Exame de Ordem**: uma visão crítica. São Carlos: Edição do autor, 2010.

¹¹⁸ Sobre o tema, ver CERQUEIRA, Daniel Torres; FILHO, Roberto Fragale (orgs.). **O ensino jurídico em debate**: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica. Campinas: Millennium, 2006.

¹¹⁹ A menção ao termo “perfumaria” foi extraída do texto PEREIRA, Aloysio Ferraz. Reforma Curricular: Perfumarias Fundamentais. In: **O Direito nos anos 90**. São Paulo: Unimep, 1996.

A proposta sistêmica e transdisciplinar a respeito da temática encontra nesse modelo tecnicista uma barreira para sua realização. Isso porque, as perspectivas propostas exigem uma observação sofisticada da relação entre os inúmeros subsistemas sociais existentes. O modelo tradicional, tecnicista, fragmentado e disciplinar, não permite ao observador um olhar mais atento acerca do caráter autopoietico dos sistemas¹²⁰.

Outra observação acerca dos conteúdos propedêuticos diz respeito à questão de quem deveria ministrar as aulas de Sociologia e Filosofia do Direito. Deveriam ser juristas ou sociólogos e filósofos?

Para Faria e Campilongo, esse é um problema. De acordo com os autores:

A disciplina é atribuída muitas vezes a professores que ou possuem conhecimento sociológico (normalmente obtidos fora das faculdades de Direito), mas poucos conhecem o mundo jurídico, ou são professores de “Introdução ao Estudo do Direito”, limitando-se a atuar como meros veiculadores de velhos manuais que repetem o “senso comum” do “humanismo jurídico”.¹²¹

Sobre esse questionamento, não se pode negar a importância de o docente escolhido deter amplo conhecimento da área e de didática para conduzir as aulas. A ausência de formação especializada certamente representa um risco à reprodução de materiais impróprios para o ensino desses conteúdos.

A carência de programas de pós-graduação atuando de forma transdisciplinar dificulta a formação de novos docentes capacitados para fazer essa intermediação entre as áreas do conhecimento. Logo, esse docente entra em aula com dificuldades de aproximar o Direito dos outros campos do saber.

Assim, é cada vez mais necessário desenvolver uma concepção de integração de cursos dentro das universidades brasileiras (seja via cursos de graduação, seja via pós-graduação).

É fato que muitas vezes os docentes contratados por instituições privadas acabam ingressando nos bancos escolares por meio dos conteúdos propedêuticos, mas seu desejo é atuar em áreas de caráter dogmático. Isso faz com que a transição de docentes nessa área seja muito frequente e o prestígio dessas matérias também seja reduzido.

¹²⁰ O aprofundamento dessa perspectiva será realizado no capítulo 5 da tese.

¹²¹ FARIA, José Eduardo; CAMPILONGO, Celso Fernandes. **A Sociologia Jurídica no Brasil**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editora, 1991, p. 31.

Tendo em vista as considerações anteriores, percebe-se que uma das tendências do ensino do Direito, estabelecidas pela legislação educacional brasileira, é o incentivo à interdisciplinaridade. Diante do tecnicismo característico da educação superior, em especial após o final dos anos 80, constata-se a necessidade de fortalecer uma formação pautada no pensamento crítico e no diálogo entre os diversos campos do saber. Embora a presente tese proponha um olhar transdisciplinar a respeito do tema, não se pode negar o papel da interdisciplinaridade no processo evolutivo do modo como o conhecimento passou a ser concebido. Tal conceito precedeu a ideia de transdisciplinaridade conforme pode ser demonstrado na literatura pedagógica sobre a matéria.

A busca por um ensino interdisciplinar permeou o direito educacional desde os anos 90; no entanto, ainda encontra grande resistência por parte de discentes, docentes e estrutura de gestão dos cursos.

Embora os marcos regulatórios do ensino jurídico refiram a necessidade de uma visão integrada do Direito, a legislação não conceitua o termo, deixando tal função para as instituições de ensino inserirem tal ideia em seus projetos pedagógicos. Em linhas gerais, pode-se dizer que falar sobre esse tema implica em reconhecer a necessidade de reconectar disciplinas ou áreas do saber.

De acordo com Fazenda, o termo interdisciplinaridade não tem ainda um sentido único e estável. Trata-se de um neologismo cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma. De acordo com a autora, embora as distinções terminológicas sejam inúmeras, o princípio delas é sempre o mesmo: “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”¹²².

A busca por um ensino pautado na interdisciplinaridade implica na adoção de uma educação contextualizada. Passa-se a pensar um problema por meio de diversos pontos de vista. De acordo com Portella:

A emergência interdisciplinar é contemporânea da desestabilização dos conhecimentos departamentais, suscitada pelo “imperialismo disciplinar”. O pensamento confinado à disciplina fez com que graves sintomas de claustrofobia se manifestassem. Era preciso reoxigená-lo. A interdisciplinaridade afirma-se, desta forma, como crítica da especialização

¹²² FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1993, p. 25.

e precisa de uma ordem institucional dividida, após a fragmentação da filosofia, em “distritos do saber”. Ela é, de qualquer forma, uma exigência do percurso reflexivo, da superação do saber disciplinar, sobretudo quando, sob o impulso de uma espécie de tentação suicida, a disciplina se degrada em hiperespecialização.¹²³

Para Japiassú, o saber fragmentado é obra de uma inteligência esfacelada, e o desenvolvimento da especialização divide ao infinito o território do saber. Dessa forma, cada cientista ocupa, como proprietário exclusivo e privado, seu minifúndio de saber, ao qual se apegam com tremenda vaidade¹²⁴.

De modo contrário a esse modelo, a interdisciplinaridade funciona como um eixo integrador entre disciplinas, evitando que o conhecimento seja produzido por meio de conteúdos fragmentados. Para que se esteja aberto para ela, é necessário reconhecer as palavras de Portella, para quem o ensino é, antes de mais nada, o aprendizado de uma disciplina cuja pretendida “pureza” é totalmente ilusória¹²⁵.

No Brasil, começou-se a falar em interdisciplinaridade ao término dos anos 60, mas foi com a LDB que essa proposta passou a ficar mais evidente na política educacional do país.

Ao se propor uma abordagem interdisciplinar, não se está defendendo a anulação da contribuição de cada ciência em particular, mas, apenas, uma atitude que venha a impedir que se estabeleça a supremacia de determinada ciência, em detrimento de outros aportes igualmente importantes. Para Fazenda, “a necessidade da interdisciplinaridade impõe-se não só como forma de compreender e modificar o mundo, como também por uma exigência interna das ciências, que buscam o reestabelecimento da unidade perdida do Saber”¹²⁶.

Nesse movimento de reconexão dos saberes, importa mencionar a existência de outros termos adotados para se pensar a vinculação entre as ciências. No século XXI, é cada vez mais frequente a utilização de termos como transdisciplinaridade,

¹²³ PORTELLA, Eduardo. A reconstrução da disciplina. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 108, Rio de Janeiro, p.05, 1992.

¹²⁴ JAPIASSU, Hilton. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 108, Rio de Janeiro, p.83, 1992.

¹²⁵ PORTELLA, Eduardo. A reconstrução da disciplina **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 108, Rio de Janeiro, p.07, 1992.

¹²⁶ FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1993, p. 39 e 49.

multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade¹²⁷, mas poucos são os autores que se propõem a enfrentar tais conceitos. Normalmente, parte-se do pressuposto de que essas denominações são equivalentes.

Sobre a necessidade de pensar uma nova forma de conceber o conhecimento, Nicolescu afirma que a educação mundial está em crise. Diante disso, questiona:

Ainda é pertinente um sistema estruturado como o do século XIX? Ainda é pertinente a abordagem comteana puramente disciplinar? Ainda é possível a escola continuar passando apenas informações sem nenhuma preocupação com a formação e com o diálogo entre os diferentes campos do saber e os diferentes níveis de cada ser humano?¹²⁸

A teoria da complexidade, aliada à ideia de transdisciplinaridade, surge como decorrência do avanço do conhecimento e dos novos desafios que o século XXI apresenta. Inicia um novo modo de observar os problemas a partir de uma reconexão dos saberes compartimentalizados.

Nicolescu denuncia o modelo educativo tradicionalmente adotado e sustenta a necessidade de se pensar uma nova forma de educar. A resposta encontrada por ele para essa problemática está centrada na perspectiva transdisciplinar do conhecimento.

De acordo com o físico, existe uma grande defasagem entre as mentalidades dos atores e as necessidades internas do desenvolvimento do tipo de sociedade em que vivemos. Para o autor, tudo ocorre como se os conhecimentos e saberes que uma civilização não para de acumular não pudessem ser integrados no interior daqueles que compõem essa civilização. Nesse sentido, acredita que o crescimento sem precedentes dos conhecimentos em nossa época torna legítima a questão da adaptação das mentalidades a esses saberes¹²⁹.

Sobre o termo transdisciplinaridade, Nicolescu explica:

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do

¹²⁷ Os termos mencionados serão desenvolvidos no sexto capítulo.

¹²⁸ NICOLESCU, Basarab, et al. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000, p. 5.

¹²⁹ NICOLESCU, Basarab. **Um novo tipo de conhecimento**. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/conhecimento.pdf>>. Acesso em 15 fev. 2013.

mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento¹³⁰.

A proposta de uma educação pautada na transdisciplinaridade também é encontrada na obra de Morin, para quem o desenvolvimento da ciência ocidental desde o século XVII não foi apenas disciplinar, mas transdisciplinar¹³¹. De acordo com o educador, somente a partir desse paradigma seria possível pensar uma reforma do pensamento¹³².

A construção de uma abordagem transdisciplinar da ciência implica em resgatar os paradigmas atuais, principalmente relacionados à Teoria da Complexidade, para uma observação da totalidade dos saberes. Dessa forma, a proposta transdisciplinar representa uma nova forma de ver e compreender o conhecimento de modo diverso ao modelo fragmentário da ciência moderna.

No sistema educativo, os benefícios de uma educação transdisciplinar são inúmeros. Por meio de uma nova forma de observar a ciência e seu ensino, possibilita-se ao egresso uma formação contextualizada, crítica e reflexiva. O estudante passa a observar a complexidade dos desafios enfrentados no século XXI, reconhecendo que o Direito sozinho não é capaz de apresentar respostas a esses problemas.

A partir de uma abordagem transdisciplinar, os discentes desenvolvem a capacidade de formular novas perguntas a antigos problemas. Amplia-se o campo da observação para além das amarras do ensino dogmático que aceita apenas uma única interpretação legítima do Direito.

Manter um ensino jurídico pautado na repetição do passado como forma de decidir o presente é negar toda a contribuição que o pensamento transdisciplinar proporciona. Apesar de sua teorização e contribuição, em especial no campo da educação, ter ocorrido há algumas décadas, poucos são os profissionais e escolas de Direito que se aventuram em uma proposta pedagógica transdisciplinar. Os projetos pedagógicos dos cursos jurídicos brasileiros sustentam-se na perspectiva

¹³⁰ NICOLESCU, Basarab. **Um novo tipo de conhecimento**. [2009] Disponível em: <<http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/conhecimento.pdf>> Acesso em 15 fev. 2013.

¹³¹ MORIN, Edgar. Sobre a Reforma Universitária. In: MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (orgs.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 52.

¹³² MORIN, Edgar. Sobre a Reforma Universitária. In: MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (orgs.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 20.

interdisciplinar em virtude de uma exigência normativa, no entanto, questiona-se se, de fato, as comunidades acadêmicas estão preparadas para uma ruptura paradigmática no modo de observar as ciências.

Por se tratar de uma alternativa ao modelo adotado normalmente pelas instituições, a transdisciplinaridade costuma provocar sentimentos de medo ou incredulidade. Isso porque o novo, o diferente, sempre assusta.

3 PERFIL E EXPECTATIVAS DISCENTES SOBRE OS SABERES PROPEDÊUTICOS

Após a apresentação do contexto histórico-educacional dos conteúdos propedêuticos na formação do bacharel em Direito, importa conhecer quem são os estudantes de Direito e quais suas percepções sobre as disciplinas com esse foco presentes no currículo do curso ao qual estão vinculados. Para tanto, conforme destacado na Introdução da tese, serão apresentados os dados obtidos na pesquisa de campo realizada com 290 discentes do curso de Direito do *campus* Porto Alegre do Centro Universitário Ritter dos Reis. Desses, 215 são estudantes de início de curso e 76 são concluintes.

Antes de partir para os dados obtidos no levantamento, importa expor brevemente uma apresentação a respeito da natureza do curso ao qual os estudantes estão vinculados. Essa análise será realizada por meio da demonstração da estrutura curricular do curso de Direito do UNIRITTER e, em seguida, pela breve abordagem acerca das principais resistências docentes e discentes à implementação desse modelo curricular por parte da instituição.

Quadro 3 – Currículo do Curso de Direito do UNIRITTER.

ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE BACHARELADO EM DIREITO – PORTO ALEGRE

– CURRÍCULO 5 –

VIGÊNCIA: a partir de 2012/1

Nº. DE SEMESTRES: 10 SEMESTRES

TOTAL DE CRÉDITOS: 235

TOTAL DE HORAS-AULA: 4.465

CARGA HORÁRIA MÍNIMA TOTAL: 3.720h

SEMESTRE	CÓDIGO	DISCIPLINAS	CA	CF	CH	PRÉ-REQUISITO	CORREQUISITO
I Eixo Temático – Direito e Conhecimento							
1º 20 créditos	DIR0656	Filosofia Geral e Jurídica	4	4	76	---	---
	DIR0657	Teoria Geral do Direito	4	4	76	---	---
	DIR0658	Teoria do Estado e da Constituição	6	6	114	---	---
	DIR0659	Leitura Dirigida *	2	2	38	---	---
	DIR0660	Língua Portuguesa I *	4	4	76	---	---
ATIVIDADES COMPLEMENTARES			32 HORAS-AULA				
II Eixo Temático – Direito e Relações Sociais							
2º	DIR0661	Teoria Geral do Direito Civil	6	6	114	DIR0657	---

20 créditos	DIR0662	Direitos Fundamentais	4	4	76	DIR0658	---
	DIR0663	Sociologia Geral e Jurídica	4	4	76	DIR0656	---
	DIR0664	Iniciação à Prática Jurídica	2	2	38	DIR0657	---
	DIR0665	Língua Portuguesa II *	4	4	76	DIR0660	---

ATIVIDADES COMPLEMENTARES**32 HORAS-AULA****III Eixo Temático – Direitos Pessoais nas Relações Patrimoniais**

3º 20 créditos	DIR0666	Teoria Geral das Obrigações	4	4	76	DIR0661	---
	DIR0667	Teoria Geral do Contrato	4	4	76	DIR0661	---
	DIR0668	Direito Processual Civil I	6	6	114	DIR0661	---
	DIR0669	Deontologia das Profissões Jurídicas	2	2	38	DIR0657	DIR0664
	DIR0670	Prática Jurídica I	4	4	76	DIR0664	DIR0667, DIR0668

ATIVIDADES COMPLEMENTARES**32 HORAS-AULA****IV Eixo Temático – Direitos Pessoais e Relações de Família**

4º 20 créditos	DIR0671	Direito de Família e Sucessões	6	6	114	DIR0666	---
	DIR0672	Metodologia do Direito	4	4	76	DIR0662	DIR0665
	DIR0673	Direito Processual Civil II	4	4	76	DIR0668	---
	DIR0674	Psicologia Aplicada ao Direito	2	2	38	DIR0663	DIR0671
	DIR0675	Prática Jurídica II	4	4	76	DIR0670, DIR0664	DIR0671, DIR0673

ATIVIDADES COMPLEMENTARES**32 HORAS-AULA****V Eixo Temático – Direitos Pessoais nas Relações Econômicas**

5º 22 créditos	DIR0676	Direito da Empresa	4	4	76	DIR0667	---
	DIR0678	Responsabilidade Civil	4	4	76	DIR0666	DIR0672
	DIR0679	Direito Processual Civil III	4	4	76	DIR0673	DIR0670
	DIR0680	Prática Jurídica III	6	6	114	DIR0669, DIR0671, DIR0675	DIR0674
	DIR0944	Direito Cambiário	2	2	38	DIR0666	---
	DIR0955	Disciplina Eletiva I	2	2	38	[conforme disciplina]	---

ATIVIDADES COMPLEMENTARES**32 HORAS-AULA****VI Eixo Temático – Capital e Trabalho**

6º 22 créditos	DIR0681	Direito das Coisas	4	4	76	DIR0666	---
	DIR0682	Direito do Trabalho I	6	6	114	DIR0662, DIR0667	---
	DIR0683	Direito Processual Civil IV	4	4	76	DIR0679	DIR0675
	DIR0684	Antropologia Jurídica	2	2	38	DIR0674	DIR0659
	DIR0685	Prática Jurídica IV	6	6	114	DIR0669, DIR0673, DIR0680	---

ATIVIDADES COMPLEMENTARES**32 HORAS-AULA****VII Eixo Temático – Inclusão e Exclusão Social**

7º 22 créditos	DIR0688	Direito Processual do Trabalho	4	4	76	DIR0682, DIR0683	---
	DIR0689	Prática Jurídica V	6	6	114	DIR0682, DIR0685	---
	DIR0945	Fundamentos do Direito Penal	4	4	76	DIR0662	DIR0684
	DIR0946	Direito do Trabalho II	4	4	76	DIR0682	DIR0676
	DIR0947	Direito Processual Penal I	4	4	76	DIR0662, DIR0683	DIR0684, DIR0945

ATIVIDADES COMPLEMENTARES**31 HORAS-AULA****VIII Eixo Temático – Direito e Liberdade**

8º 26 créditos acadêmicos e 23 créditos financeiros	DIR0692	Direito Processual Constitucional	4	4	76	DIR0662, DIR0688	---
	DIR0693	Prática Jurídica VI	6	6	114	DIR0945, DIR0689	---
	DIR0948	Teoria do Delito	4	4	76	DIR0945	---
	DIR0949	Teoria da Sanção Penal	4	4	76	DIR0945	DIR0948
	DIR0950	Direito Processual Penal II	4	4	76	DIR0947	---
	DIR1054	Temas de Direito I*	4	1	76	DIR0688	DIR0948

ATIVIDADES COMPLEMENTARES**31 HORAS-AULA**

IX Eixo Temático – Estado e Desenvolvimento Sustentável							
9º 26 créditos acadêmicos e 23 créditos financeiros	DIR0694	Direito Administrativo	6	6	114	DIR0692	---
	DIR0697	Direito Ambiental	2	2	38	DIR0692	DIR0694
	DIR0698	Economia	2	2	38	DIR0676	---
	DIR0699	Monografia de Graduação I *	6	6	114	DIR0689; DIR0688; DIR0945; DIR0946; DIR0947	---
	DIR0702	Direito Internacional Público	4	4	76	DIR0946	DIR0950
	DIR0951	Direito Econômico	2	2	38	DIR0676	---
	DIR1055	Temas de Direito II*	4	1	76	DIR1054	DIR0950; DIR0694

ATIVIDADES COMPLEMENTARES**31 HORAS-AULA**

X Eixo Temático – Estado e Empresa							
10º 22 créditos	DIR0696	Direito Internacional Privado	2	2	38	DIR0681	---
	DIR0700	Direito Tributário	6	6	114	DIR0694	---
	DIR0701	Direito Societário	6	6	114	DIR0697	DIR0951
	DIR0703	Monografia de Graduação II *	6	6	114	DIR0699	---
	DIR0956	Disciplina Eletiva I I	2	2	38	DIR0699	---

DISCIPLINAS ELETIVAS

LET0540	Língua Brasileira de Sinais - Libras	2	38	---	---
DIR1015	Contratos em Espécie	2	38	DIR0667	---
DIR1042	Direito do Consumidor	2	38	DIR0666, DIR0667	---
DIR1043	Tópicos Avançados de Direito Processual Civil	2	38	DIR0673	---
PED0486	Identidades e Diversidade Étnico-Raciais	2	38	DIR0662	---
DIR0952	Direito Previdenciário	2	38	DIR0662	---
DIR1015	Contratos em Espécie	2	38	DIR0667	---
DIR1020	Direitos Humanos	2	38	DIR0658	DIR0662
DIR0953	Direito da Criança e do Adolescente	2	38	DIR0671	---
DIR0954	Propriedade Intelectual	2	38	DIR0666, DIR0667	---

DISCIPLINAS/ATIVIDADES	CR	CRÉ	C	
	ÉDITOS ACADÊMICOS	DITOS FINANCEIROS	ARGA HORÁRIA (horas-aula)	CARGA HORÁRIA (horas-relógio)
Disciplinas Obrigatórias e Eletivas	196	190	3.724	3103
Prática Jurídica	24	24	456	380
Atividades Complementares	15	--	285	237
TOTAL	235	214	4.465	3.720

Observações:

*Disciplinas desenvolvidas de forma semipresencial, de acordo com a Portaria MEC nº. 4.059/2004;

PRÉ-REQUISITO: a disciplina deverá ser cursada antes do requisito indicado.

CORREQUISITO: a disciplina deverá ser cursada antes ou concomitantemente ao requisito indicado.

DISCIPLINAS ELETIVAS: as disciplinas eletivas fazem parte da estrutura curricular, podendo ser eleitas pelo acadêmico entre as indicadas

Fonte: UNIRITTER¹³³.

A primeira inovação que chama atenção ao se observar a matriz curricular do curso de Direito do UNIRITTER é a sua estruturação a partir de eixos temáticos. Existem, ao longo de cada semestre, agrupamentos de disciplinas¹³⁴ organizadas em eixos, os quais propõem um tema comum que faça com que os conteúdos dialoguem entre si.

Por meio da estrutura curricular pautada em eixos temáticos, propõe-se um curso que enfrente as questões complexas do século XXI a partir de uma visão integrada e interdisciplinar. Conforme estudado no segundo capítulo da tese, a busca por um ensino interdisciplinar foi pauta das reestruturações propostas para os currículos dos cursos de Direito brasileiros ao longo dos anos 90. As exigências legislativas da época influenciaram o UNIRITTER a alterar seu currículo no ano de 2003.

A estruturação em eixos temáticos foi promovida pelo curso de Direito do UNIRITTER no *campus* de Canoas no primeiro semestre de 2003 e, no segundo semestre, foi absorvida pelo curso ofertado no *campus* de Porto Alegre. Embora tenham existido alguns ajustes curriculares até o presente momento, a base conceitual do currículo permanece a mesma¹³⁵.

A reestruturação do curso segue três princípios fundamentais que devem ser observados: a integração entre teoria e prática, a horizontalidade e a flexibilidade / autonomia.

¹³³ Disponível em:

<http://www.uniritter.edu.br/graduacao/direito/poa/downloads/CURRICULO_5_atualizado.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2013.

¹³⁴ Em que pese a presente tese contrarie uma matriz disciplinar, esse capítulo fará menção a essa categoria em virtude de ser o modo como o curso pesquisado estrutura sua matriz curricular.

¹³⁵ As alterações curriculares ocorridas nos cursos de Direito de ambos os campi podem ser consultadas em: *Campus* Canoas: disponível em: <<http://www.uniritter.edu.br/graduacao/direito/canoas/index.php?secao=estrutura>>; *Campus* Porto Alegre: disponível em: <<http://www.uniritter.edu.br/graduacao/direito/poa/index.php?secao=estrutura>>.

Em se tratando da integração entre teoria e prática, buscou-se acabar com o distanciamento da teoria sobre a prática ou até mesmo a primazia da prática sobre a teoria. A partir desse modelo, acredita-se que a melhor forma de se obter conhecimento é unificando essas questões para que o aluno aprenda a utilidade da teoria no seu cotidiano sem se tornar, contudo, um técnico incapaz de enfrentar as reflexões necessárias acerca dos problemas do século XXI.

A horizontalidade, por sua vez, visa acabar com a ideia tradicional de verticalidade, integrando em um mesmo eixo temático disciplinas que são afins. Busca-se desfragmentar¹³⁶ o currículo, reduzindo-se o excessivo número de cadeiras oferecidas ao longo de um semestre. Conforme já mencionado, procura-se concentrar as disciplinas comuns dentro de um espaço comum denominado eixo temático.

O terceiro princípio é o da autonomia dos alunos, advinda da flexibilização curricular. A partir desse pressuposto, criam-se espaços para que os estudantes tenham um núcleo de conhecimentos obrigatório e comum e, em seguida, possam se direcionar de acordo com a área de interesse. Objetiva-se maximizar a possibilidade de escolha dos acadêmicos quanto ao oferecimento de atividades de ensino plurais, além de diferentes perspectivas profissionais, propiciadas pela prática profissional. Assim, o aluno pode, autonomamente, buscar uma trajetória, escolher o seu caminho e também receber certo direcionamento profissional. O meio para essa realização ocorre por intermédio dos diversos Núcleos de Prática ofertados, pelas atividades de Extensão Universitária, por meio da Pesquisa e de Atividades Complementares¹³⁷.

Em se tratando das disciplinas propedêuticas, verifica-se ser um pouco diferente dos currículos tradicionais, pois as referidas cadeiras estão posicionadas ao longo de todo o curso, não se limitando ao primeiro semestre.

No primeiro eixo, por exemplo, estuda-se Filosofia Geral e Jurídica, Teoria Geral do Direito, Teoria do Estado e da Constituição, Leitura Dirigida e Língua Portuguesa. O tema de conexão de todas as disciplinas é “Direito e Conhecimento”.

Outro modo de conexão entre os conteúdos ocorre por meio da disciplina de Leitura Dirigida, ofertada na modalidade semipresencial. A cadeira propõe a leitura

¹³⁶ O referencial teórico acerca da desfragmentação dos saberes será tema do capítulo 5.

¹³⁷ O detalhamento de cada uma dessas atividades pode ser consultado em <http://www.uniritter.edu.br/graduacao/direito/poa/>.

de uma ou mais obras literárias que se conectam com os conteúdos ministrados em todas as disciplinas do eixo. No primeiro eixo do curso de Direito de Porto Alegre, as leituras obrigatórias são:

- a) ORWELL, George. 1984.
- b) FULLER, Lon L. O Caso dos Exploradores de Cavernas.

O segundo eixo aborda o tema de conexão “Direito e Relações Sociais”. Em sua oferta, destaca-se a disciplina de Sociologia juntamente com Teoria Geral do Direito Civil, Direitos Fundamentais, Iniciação à Prática Jurídica e Língua Portuguesa II. Embora os alunos já tenham conteúdos dogmáticos, a cadeira de Sociologia é uma das principais responsáveis pela união dos conhecimentos desenvolvidos no segundo eixo.

Destaca-se, ainda, a oferta da disciplina de Iniciação à Prática Jurídica. Conforme Serpa demonstra ao longo deste capítulo, essa é uma das maiores ansiedades dos estudantes, pois eles desejam o contato com a prática profissional desde o início do curso. Nesse ponto, nota-se a diferença da presente proposta em relação à maioria dos cursos jurídicos brasileiros, os quais tendem a concentrar a prática nos últimos anos da faculdade.

Do mesmo modo como no primeiro eixo, uma das estratégias de realização da interdisciplinaridade ocorre por meio das seguintes leituras literárias obrigatórias:

- a) ASSIS BRASIL, Luiz Antonio de. Cães da Província.
- b) KAFKA, Franz. Na Colônia Penal¹³⁸.

No terceiro eixo, estudam-se as disciplinas de Teoria Geral das Obrigações, Teoria Geral do Contrato, Direito Processual Civil I, Deontologia das Profissões Jurídicas e Prática Jurídica I¹³⁹.

Neste, os alunos analisam as relações patrimoniais existentes entre as pessoas físicas e jurídicas, bem como verificam a forma de tutela dessas demandas por meio do Processo Civil. Dessa forma, conjuga-se o Direito material e

¹³⁸ Destaca-se que as leituras sugeridas para cada eixo ou atividade proposta podem mudar dependendo do *campus* do curso. Isso porque cada eixo tem um coordenador específico, responsável por fixar, juntamente com a equipe de professores do curso, as atividades interdisciplinares propostas a cada semestre letivo. Para fins de ilustração das atividades promovidas, adotou-se o praticado no *campus* de Porto Alegre, por se tratar do local em que a pesquisa de campo para a tese foi aplicada.

¹³⁹ As disciplinas de Prática Jurídica têm caráter prático e visam demonstrar de que forma os conteúdos desenvolvidos nas demais cadeiras do eixo se realizam na prática. Dessa forma, busca-se promover a vinculação entre teoria e prática do início ao final do curso.

processual. Essa oferta disciplinar evidencia o caráter de horizontalidade no oferecimento de conteúdos, uma vez que reúne em um mesmo semestre as cadeiras de Contratos e Obrigações, tradicionalmente organizadas em tempos distintos nos currículos tradicionais.

No que tange à oferta de disciplinas de caráter propedêutico, considera-se apenas a cadeira de Deontologia das Profissões Jurídicas.

Como atividade agregadora de conteúdos, o terceiro eixo propõe leitura de uma obra dogmática, qual seja, *Teoria do Contrato: Novos Paradigmas*, de Teresa Negreiros.

Embora apresente disciplinas de caráter dogmático, o quarto eixo temático, denominado Direitos Pessoais e Relações de Família, é marcado pela oferta de duas importantes disciplinas propedêuticas: Metodologia do Direito e Psicologia Aplicada ao Direito. As demais disciplinas ofertadas nesse eixo são Direito de Família e Sucessões, Direito Processual Civil II e Prática Jurídica II.

No quarto eixo, os alunos devem elaborar um parecer jurídico. Nesse trabalho intertemático, os estudantes devem defender por escrito e oralmente uma tese com base em um caso hipotético criado pelos professores. O documento resultante da tese deve ser fundamentado em doutrina e jurisprudência, e a tese oral deve ser realizada perante banca constituída por docentes de todas as disciplinas do eixo.

O quinto eixo temático agrega conteúdos totalmente dogmáticos, inexistindo oferta de disciplina propedêutica. Por meio do estudo de disciplinas como Direito da Empresa, Direito Cambiário, Direito Processual Civil III, Responsabilidade Civil e Prática Jurídica III, os discentes têm foco no estudo da empresa e do impacto da disciplina processual do cumprimento das obrigações sobre as relações econômicas dela derivadas, isto é, as relações entre empresas e as relações entre empresas e consumidores, configurando-se uma extensão do terceiro eixo, no enfoque voltado à responsabilidade civil proveniente de ambas as relações¹⁴⁰.

Apesar de ser constituído por conteúdos dogmáticos, o quinto eixo temático chama atenção pelo fato de possuir como atividade agregadora das disciplinas uma

¹⁴⁰ Disponível em:

<http://www.uniritter.edu.br/graduacao/direito/poa/downloads/Ementa_V%20Eixo%20Temático.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2013.

leitura obrigatória literária. O eixo de conexão disciplinar ocorre pela leitura da obra *O Mercador de Veneza*, de William Shakespeare.

A seguir, o sexto eixo, denominado Capital e Trabalho, reúne os conteúdos de Direito das Coisas, Direito do Trabalho I, Direito Processual Civil IV, Antropologia Jurídica e Prática Jurídica IV.

O conteúdo propedêutico de Antropologia merece destaque por se tratar de uma disciplina ministrada de modo conectado às demais cadeiras de cunho dogmático. Ademais, também merece ênfase o fato de o texto-base de realização da interdisciplinaridade ser a leitura da obra *Germinal*, de Émile Zola.

Quanto ao sétimo eixo, os estudantes estudam as diversas formas de inclusão e exclusão social, analisando a temática sob e perspectiva das disciplinas de Direito Penal I, Direito do Trabalho II e Direito Processual do Trabalho. Ainda sob a ótica da horizontalidade, esse eixo é composto por poucas disciplinas, com uma ampla carga-horária. Além dessas disciplinas, os estudantes também cursam Prática Jurídica V.

Assim como o quinto eixo, o sétimo também aborda uma obra literária realizadora da interdisciplinaridade. No caso em tela, os docentes adotam o livro *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago.

No oitavo eixo, busca-se desenvolver conhecimentos relacionados à área do Direito Penal, tendo em vista a sua inserção em um sistema de direitos e liberdades previstos constitucionalmente. Essa proposta ocorre por meio da oferta de disciplinas como Direito Penal II, Direito Processual Penal, Direito Processual Constitucional e Prática Jurídica. A leitura obrigatória do eixo é *Observações sobre a tortura*, de Pietro Verri.

O nono eixo, por sua vez, busca compreender o modo como o Direito nacional e internacional enfrentam um dos novos paradigmas da modernidade: o desenvolvimento sustentável. Além disso, debate a clássica discussão sobre a participação do Estado na economia e no nível de gerenciamento e condução da ordem jurídica internacional nessas questões. Tais temáticas são ministradas a partir de disciplinas como Direito Administrativo, Direito Econômico, Direito Internacional Privado, Direito Ambiental, Economia e Monografia de Graduação I. Dentre os conteúdos propedêuticos presentes no currículo, destaca-se a disciplina de Economia. Normalmente esse conteúdo está ofertado nos primeiros semestres dos cursos jurídicos.

A leitura obrigatória do eixo visa demonstrar as diversas modalidades de intervenção do Estado sobre o domínio econômico. Isso se dá por meio do livro *A Real História do Real*, de Maria Clara Prado.

Por fim, o décimo eixo possui cunho eminentemente dogmático, ao ofertar as disciplinas de Direito Internacional Público, Direito Societário, Direito Tributário e Monografia de Graduação II.

Como forma de melhor visualização dos conteúdos propedêuticos propostos no currículo, destaca-se o quadro abaixo:

Quadro 4 – Disciplinas Propedêuticas do Currículo do Curso de Direito do UNIRITTER.

Disciplina propedêutica	Eixo temático de origem
Filosofia Geral e Jurídica	1º Eixo
Teoria Geral do Direito	1º Eixo
Leitura Dirigida	1º Eixo
Língua Portuguesa	1º Eixo
Sociologia Geral e Jurídica	2º Eixo
Deontologia das Profissões Jurídicas	3º Eixo
Metodologia do Direito	4º Eixo
Psicologia Aplicada ao Direito	4º Eixo
Antropologia Jurídica	6º Eixo
Economia	9º Eixo
Identidades e Diversidades Étnico-Raciais	Eletiva ¹⁴¹

Fonte: elaborada pelo autor.

Após a breve exposição acerca do currículo e sua estruturação em eixos temáticos, observa-se que, por se tratar de uma proposta que implanta novo paradigma de ensino, alterar a estrutura do curso não foi tarefa simples. A mudança enfrentou uma série de resistências por parte dos professores e até mesmo dos alunos. De acordo com um dos coordenadores de implantação curricular na época¹⁴², professor Alexandre dos Santos Cunha, a reação de muitos professores foi de pânico e incredulidade.

¹⁴¹ Destaca-se que a disciplina de Identidades e Diversidades Étnico-Raciais foi incluída no currículo em 2012 tendo em vista a necessidade de cumprimento dos requisitos legais normativos previstos no Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação.

¹⁴² A informação apresentada pelo professor decorreu de entrevista realizada em 9 de junho de 2003, no UNIRITTER *campus* Canoas.

A reação dos professores foi de pânico completo, pânico e de incredulidade. Eu acredito que nós, naquele rápido processo de discussão [...] tenhamos muitas respostas positivas de pessoas que vieram fazer considerações e eram as pessoas que estavam mais preparadas para receber uma proposta desse tipo, pois se abriram a discutir e a fazer sugestões. Agora, ao apresentar o currículo novo, eu descobri que a maior parte dos professores não tinham feito sugestões porque achavam o currículo surrealista demais para ser verdade. Eu acho que, no fundo, a impressão que eu tive é a de que eles nunca imaginavam que alguém pudesse ser louco o suficiente para fazer aquilo. Isso é uma percepção da cara das pessoas. Em primeiro lugar eu observei a questão da incredulidade, como se as pessoas dissessem “Mas isso não é possível, não está acontecendo”. Por outro lado, existia o pânico do “Meu Deus, e agora, a minha cadeira não existe mais!”. Nenhuma cadeira sobreviveu. Evidentemente que os professores que são mais engajados imediatamente identificaram no currículo uma oportunidade de construção de um novo espaço. Agora, as pessoas que não têm necessariamente essa trajetória, enxergaram isso como o desaparecimento do seu espaço. Isso é uma coisa que nós deveremos procurar vencer.¹⁴³

Ainda sobre a resistência docente à proposta curricular implantada em 2003, Cunha mencionou as posturas dos professores observadas. De acordo com o professor:

Existe um problema de incompatibilidade completa de alguns professores com a nova proposta curricular. Essa incompatibilidade muitas vezes era filosófica de pessoas que não concordam com a filosofia de curso que o novo currículo traz e que não acreditam nela e portanto não fazem nenhum tipo de esforço para nela enquadrar-se. Nós temos dois tipos de professores nessa situação: os que foram honestos e pediram para ir embora e essa é uma postura correta e honesta, afinal de contas, ninguém pode dedicar-se a um ensino em uma instituição não concordando com o seu Projeto Pedagógico; e o segundo grupo, que ainda permanece na instituição, que são professores que não concordam, mas não tiveram essa dignidade, por assim dizer, que queriam ir embora e que também não tem a coragem suficiente de ser explícitos opositores, jogam pelo meio errado. Algumas pessoas desta categoria nós ainda temos na nossa instituição. Mas, estamos chegando a um ponto que daqui a pouco a posição dessas pessoas ficará complicada.¹⁴⁴

¹⁴³ Trecho extraído da entrevista realizada com um dos professores idealizadores do currículo do Curso de Direito do UNIRITTER. A íntegra da pesquisa sobre o processo de mudança paradigmática do modelo curricular adotado pelo curso pode ser consultada em COSTA, Bárbara Silva. **A Estrutura Curricular do Curso de Direito do UniRitter: reflexões sobre o processo de mudança**. 136 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Centro Universitário Ritter dos Reis. Canoas. 2004, p. 48.

¹⁴⁴ COSTA, Bárbara Silva. **A Estrutura Curricular do Curso de Direito do UniRitter: reflexões sobre o processo de mudança**. Dani Rudnicki orientador. 136 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito). Centro Universitário Ritter dos Reis. Canoas. 2004, p. 49.

Com base em pesquisas realizadas no momento da alteração curricular, foi possível observar bastante resistência por parte do corpo discente. Dentre as inúmeras ponderações dos estudantes, destacam-se as manifestações de rejeição aos conteúdos de caráter propedêutico¹⁴⁵.

Passados dez anos, propõe-se um resgate da pesquisa realizada em 2003, por meio da apresentação do perfil dos estudantes de início e final de curso e suas percepções acerca das disciplinas propedêuticas presentes na estrutura curricular do curso de Direito do UNIRITTER.

Com o intuito de estabelecer uma divisão didática dos resultados obtidos, o trabalho será conduzido da seguinte forma:

1º) em um primeiro momento, será realizada uma apresentação do perfil dos acadêmicos pesquisados;

2º) em seguida, analisar-se-á a percepção discente acerca das disciplinas de caráter propedêutico.

A apresentação dos dados será realizada, primeiramente, com os alunos ingressantes. Em um segundo momento, serão analisados os resultados envolvendo os alunos concluintes.

3.1 ALUNOS EM INÍCIO DE CURSO

Para fins deste estudo, os alunos considerados em início do curso são aqueles que estão matriculados do primeiro ao quarto semestre, no período noturno, do curso de Direito do UNIRITTER. Esse período de tempo foi considerado tendo em vista o fato de as disciplinas propedêuticas do curso estarem distribuídas em sua maioria nos dois primeiros anos da matriz curricular.

Em se tratando do primeiro item proposto, *Perfil dos acadêmicos*, constata-se que, dos 215 respondentes, a maioria (52%) é do sexo masculino, tem de 18 a 22 anos (49%), é solteira (69%), não tem filhos (78%), cursou toda ou maior parte do ensino médio em escola pública (58%) e exerce atividade profissional (85%).

¹⁴⁵ A perspectiva discente sobre a mudança curricular pode ser aprofundada em: Idem, p. 85.

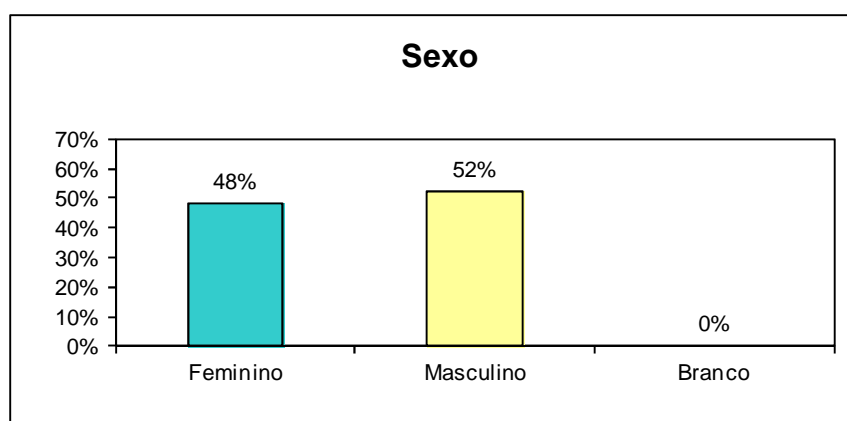
Em se tratando do sexo, destaca-se o equilíbrio entre pessoas do sexo feminino e masculino.

Tabela 1 – Alunos ingressantes – Sexo.

Sexo	f	%
Feminino	103	48%
Masculino	112	52%
Branco	0	0%
Total	215	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 1 - Alunos ingressantes – sexo.



Fonte: elaborado pelo autor.

O crescimento do público feminino no ensino superior nos últimos anos vem sendo cada vez mais demonstrado por meio de pesquisas realizadas pelo Censo preenchido pelas instituições de ensino. Como exemplo, pode-se mencionar o Censo da Educação Superior de 2010, divulgado pelo Inep¹⁴⁶, o qual estabelece que “o típico aluno da educação superior é do sexo feminino, vinculado a uma instituição privada e, quando matriculado em um curso presencial, é atendido no período noturno”¹⁴⁷.

De acordo com os dados coletados no UNRITTER, percebe-se crescente presença do público feminino nos bancos escolares. Pesquisas realizadas pela

¹⁴⁶ O acesso aos Relatórios do Censo podem ser consultados em <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>.

¹⁴⁷ BRASÍL. Ministério da Educação. INEP. **Resumo Técnico:** Censo da Educação Superior 2010, p. 55. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2012.

Comissão Própria de Avaliação demonstram um expressivo aumento do percentual de mulheres no curso de Direito nos últimos anos¹⁴⁸. Chama atenção, ainda, que o curso em tela possui maior número de matriculados à noite em relação ao turno matutino.

Com relação à faixa etária dos estudantes de início de curso, é possível observar que, embora a maior parte do índice percentual seja de alunos de 18 a 23 anos (49%), existe um número expressivo de estudantes acima de 30 anos (34%). Esse perfil revela a necessidade de um cuidado especial por parte do corpo docente, pois a maior parte desses discentes está há muitos anos distante dos bancos escolares. Em decorrência disso, constata-se, por vezes, dificuldades no acompanhamento do conteúdo.

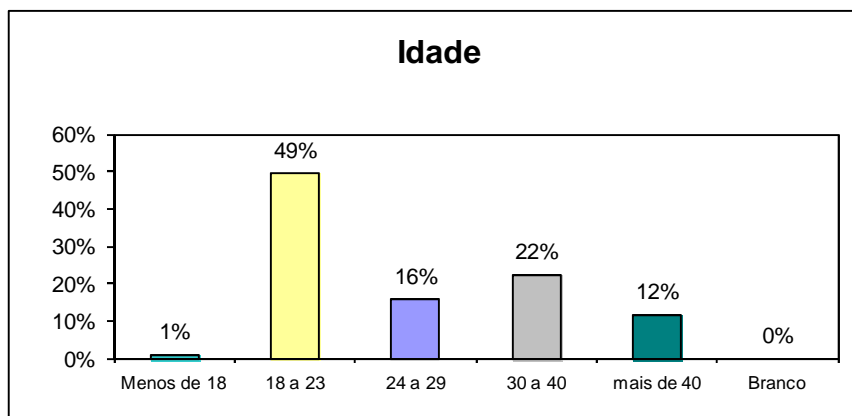
A seguir, encontra-se a demonstração do perfil etário dos estudantes de início de curso pesquisados:

Tabela 2 – Alunos ingressantes – idade.

Idade	f	%
Menos de 18	2	1%
18 a 23	106	49%
24 a 29	34	16%
30 a 40	48	22%
mais de 40	25	12%
Branco	0	0%
Total	215	100%

Fonte: elaborado pelo autor

Gráfico 2 - Alunos ingressantes – idade.



Fonte: elaborado pelo autor.

¹⁴⁸ UNIRITTER. Comissão Própria de Avaliação. **Relatórios de Avaliação Institucional do Centro Universitário Ritter dos Reis**. Porto Alegre, 2012.

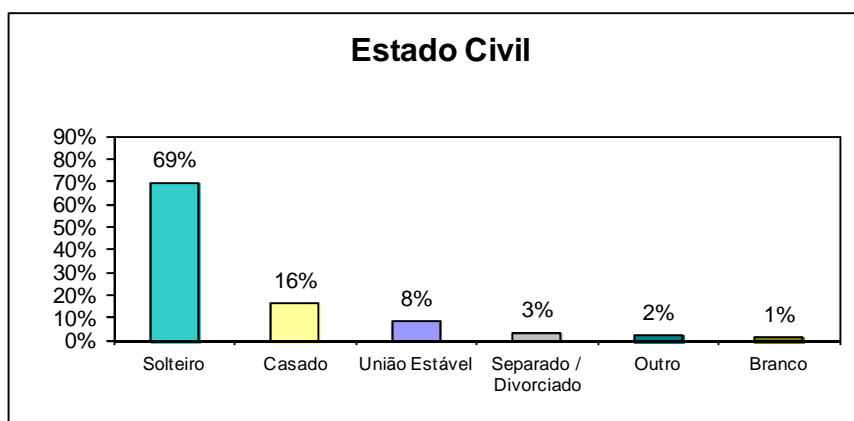
Tendo em vista o fato de que a maior parte dos estudantes é de faixa etária mais baixa (18 a 23 anos), faz sentido que a maioria dos pesquisados em início de curso seja solteira e não tenha filhos. Apesar disso, os dados revelam que 24% dos pesquisados são casados ou estão em união estável.

Tabela 3 – Alunos ingressantes – estado civil.

Estado Civil	f	%
Solteiro	149	69%
Casado	35	16%
União Estável	18	8%
Separado / Divorciado	7	3%
Outro	4	2%
Branco	2	1%
Total	215	100%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 3 - Alunos ingressantes – estado civil.



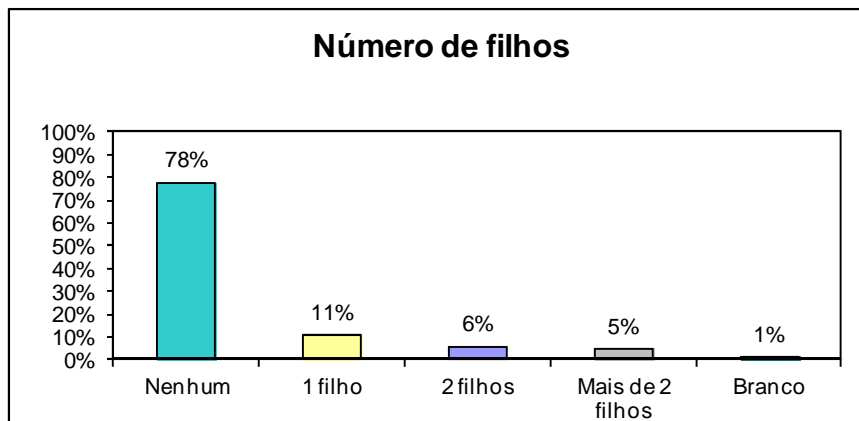
Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 4 – Alunos ingressantes – número de filhos.

Número de filhos	f	%
Nenhum	167	78%
1 filho	23	11%
2 filhos	13	6%
Mais de 2 filhos	10	5%
Branco	2	1%
Total	215	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 4 - Alunos ingressantes – número de filhos.



Fonte: elaborado pelo autor.

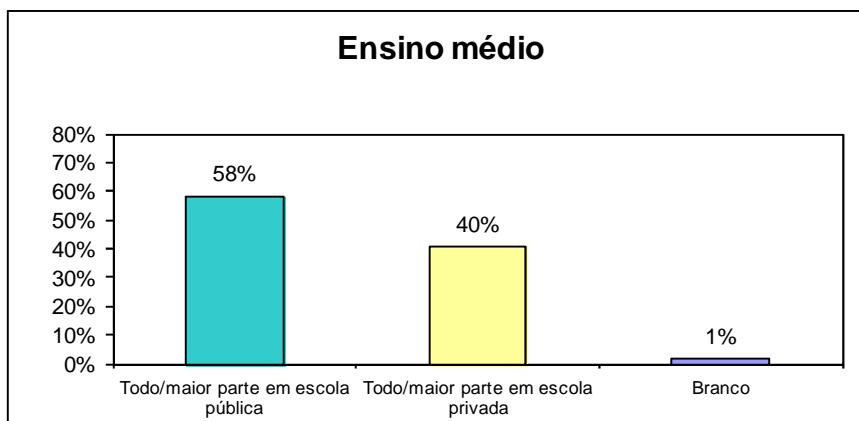
Quando questionados sobre o local no qual cursaram toda a maior parte do ensino médio, a maioria dos estudantes (58%) disse ser egressa de escola pública.

Tabela 5 – Alunos ingressantes – ensino médio.

Como fez seu ensino médio	f	%
Todo/maior parte em escola pública	125	58%
Todo/maior parte em escola privada	87	40%
Branco	3	1%
Total	215	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 5 - Alunos ingressantes – ensino médio.



Fonte: elaborado pelo autor.

Outra questão de grande relevância para se conhecer os estudantes em início de curso é saber quantos exercem atividade profissional. Por meio da pesquisa, constatou-se que a grande maioria (85%) dos pesquisados trabalha. Isso ocorre tendo em vista o perfil de aluno próprio desse turno de ensino (noturno), o qual também pode ser denominado de aluno-trabalhador ou trabalhador-aluno.

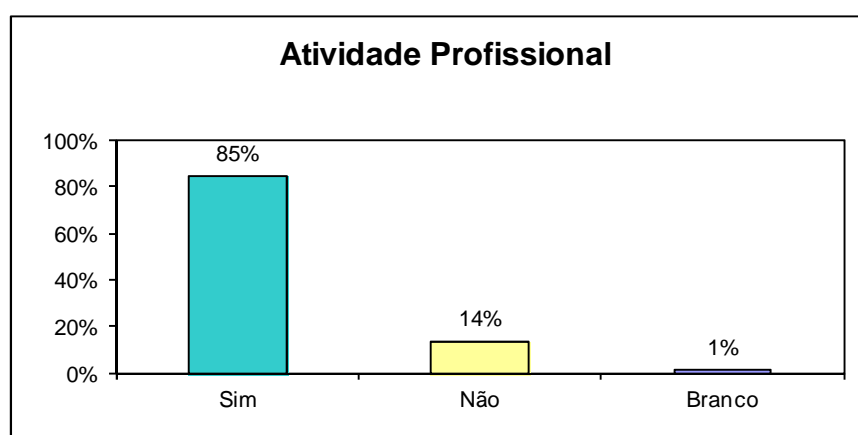
O estudante do turno da noite, em geral, necessita trabalhar para arcar com as despesas da faculdade. Embora o governo brasileiro apresente uma série de incentivos para a Educação Superior, a maioria dos alunos não recebe tal benefício, razão pela qual a atividade laboral se torna tão necessária.

Tabela 6 – Alunos ingressantes – atividade profissional

Exerce atividade profissional?	f	%
Sim	182	85%
Não	30	14%
Branco	3	1%
Total	215	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 6 - Alunos ingressantes – atividade profissional.



Fonte: elaborado pelo autor.

Quando questionados sobre a atividade profissional exercida, verifica-se que grande parte dos estudantes respondeu a opção “Estágio” (38%). Acredita-se que tal padrão se deva ao perfil jovem dos acadêmicos. Outro dado que chama atenção se refere ao índice de discentes que atuam fora da área do Direito. Mais

adiante, neste capítulo, será possível observar que esse dado aumenta para 28% em relação aos concluintes.

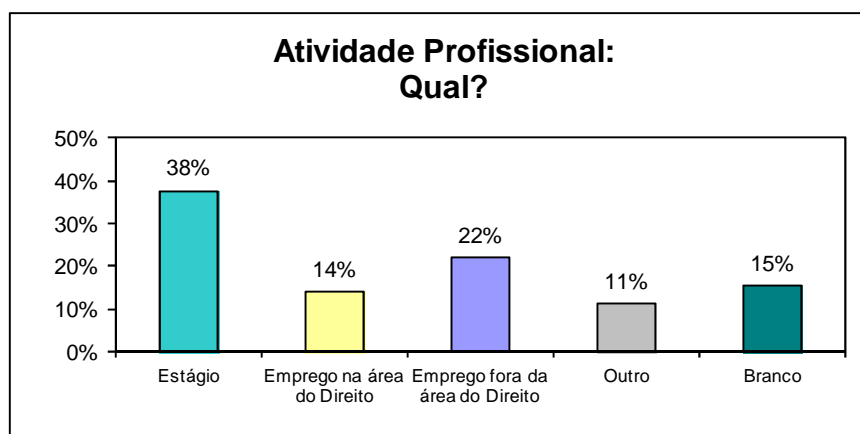
Ainda sobre esse item, importa destacar a probabilidade de o índice de respostas em branco estar relacionado ao fato de 14% dos respondentes da pesquisa não exercerem nenhuma atividade profissional.

Tabela 7 – Alunos ingressantes – atividade profissional exercida.

Qual?	f	%
Estágio	81	38%
Emprego na área do Direito	30	14%
Emprego fora da área do Direito	47	22%
Outro	24	11%
Branco	33	15%
Total	215	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 7 – Alunos ingressantes – atividade profissional exercida.



Fonte: elaborado pelo autor

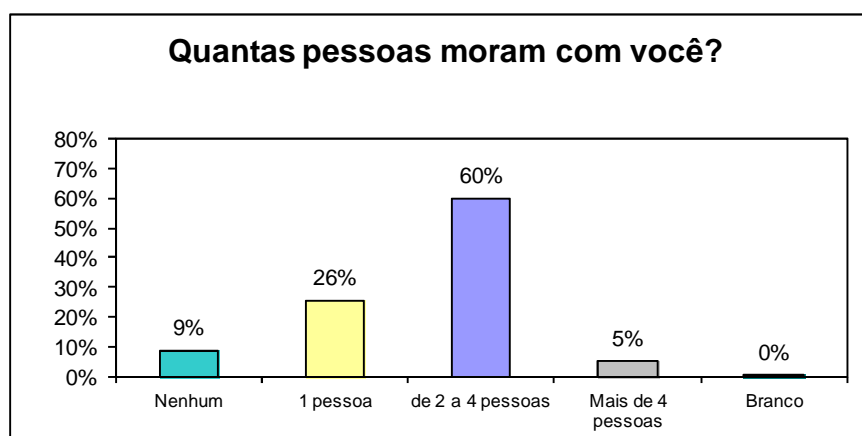
Para que fosse possível conhecer as condições socioeconômicas dos alunos, questionou-se o número de pessoas que residem com o pesquisado, se ele exerce atividade profissional e a faixa de renda familiar. Dos dados levantados, observa-se que apenas 9% residem sozinhos, 26% moram com uma pessoa e 60% dos estudantes moram, em média, com 2 a 4 pessoas.

Tabela 12 – Alunos ingressantes – número de pessoas que residem no mesmo local.

Quantas pessoas moram com você?	f	%
Nenhum	19	9%
1 pessoa	55	26%
de 2 a 4 pessoas	129	60%
Mais de 4 pessoas	11	5%
Branco	1	0%
Total	215	100%

Fonte: elaborado pelo autor

Gráfico 8 - Alunos ingressantes – número de pessoas que residem no mesmo local.



Fonte: elaborado pelo autor

Em seguida, perguntou-se sobre o número de pessoas que moram com o discente e exercem atividade profissional. Tal questionamento contou com um expressivo percentual de respostas em branco (68%), de modo que tal informação restou prejudicada para fins de análise desses resultados.

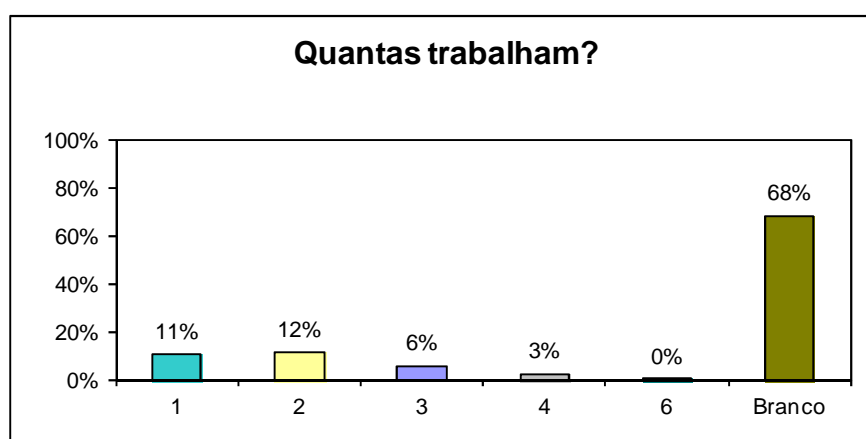
Excluindo os não respondentes, a faixa de 2 a 4 moradores na mesma residência contou com um índice de 28% de pessoas que exercem atividade profissional.

Tabela 9 – Alunos ingressantes – número de pessoas que trabalham.

Quantas trabalham?	f	%
1	23	11%
2	25	12%
3	13	6%
4	6	3%
6	1	0%
Branco	147	68%
Total	215	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 9 - Alunos ingressantes – número de pessoas que trabalham.



Fonte: elaborado pelo autor.

Com relação à renda familiar, cumpre ressaltar que o questionário destacou a necessidade de o aluno responder a questão tendo em vista todos os moradores de sua residência. Tal instrução foi escrita no instrumento de pesquisa e reforçada no momento da aplicação presencial do questionário aos alunos.

Em relação a essa questão, atenta-se ao fato de que o maior percentual de estudantes (27%) tem uma renda familiar na faixa de R\$ 2.489,00 e R\$ 4.976,00, e que 24% percebem menos de R\$ 2.488,00. Para um estudante que arca com as despesas do curso de Direito, nota-se que a maior parte do rendimento familiar é direcionada aos custos escolares.

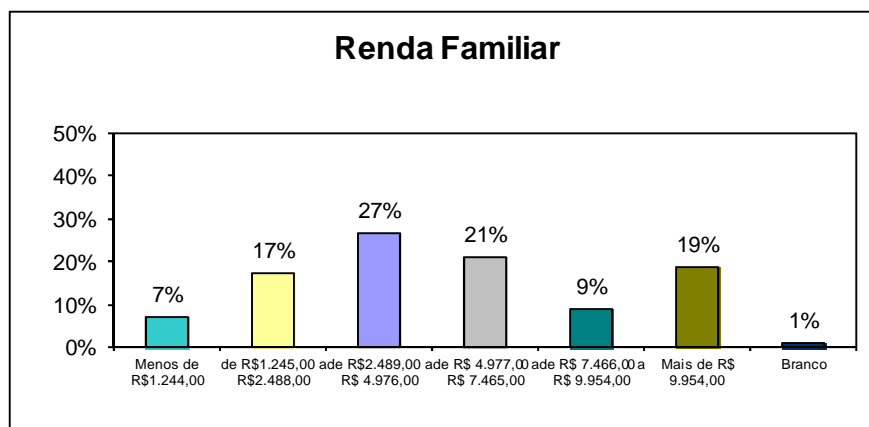
Apesar do maior índice da tabela contemplar a faixa indicada (R\$ 2.489,00 e R\$ 4.976,00), percebe-se que também é expressivo o número de respondentes com renda de R\$ 4.977,00 a R\$ 7.465,00 (21%) e de mais de R\$ 9.954,00 (19%). Ao todo, 48% dos respondentes têm renda familiar acima de R\$ 4.977,00.

Tabela 10 – Alunos ingressantes – renda familiar.

Renda Familiar	f	%
Menos de R\$1.244,00	4	5%
de R\$1.245,00 a R\$2.488,00	14	18%
de R\$2.489,00 a R\$ 4.976,00	25	33%
de R\$ 4.977,00 a R\$ 9.952,00	20	26%
de R\$ 9.953,00 a R\$ 19.904,00	9	12%
Mais de R\$ 19.904,00	3	4%
Branco	1	1%
Total	76	100%

Fonte: elaborado pelo autor

Gráfico10 - Alunos ingressantes – renda familiar.



Fonte: elaborado pelo autor

Em seguida, questionou-se sobre as aspirações profissionais dos estudantes em início de curso. Assim como em pesquisas realizadas anteriormente¹⁴⁹, constata-se que a grande maioria dos respondentes tem interesse em carreira pública (67%). Dentre os demais, 35% responderam que gostariam de atuar em carreira privada, e 9% optaram por outra atividade.

¹⁴⁹ Em pesquisa de campo realizada em 2007 com 530 estudantes ingressantes de nove cursos de Direito da região metropolitana de Porto Alegre, identificou-se que 63% almejavam carreira pública; 21,1%, a carreira privada; 2,1% indicaram a carreira acadêmica; e 13,6% desejavam outras carreiras. Os dados na íntegra podem ser consultados em COSTA, Bárbara Silva. **A (in)suficiência do ensino jurídico no modo de observar e ensinar o Direito**. 308 f. Dissertação (Mestrado em Direito) orientação do Prof. Dr. Leonel Severo Rocha. São Leopoldo, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp047044.pdf>>. p. 109.

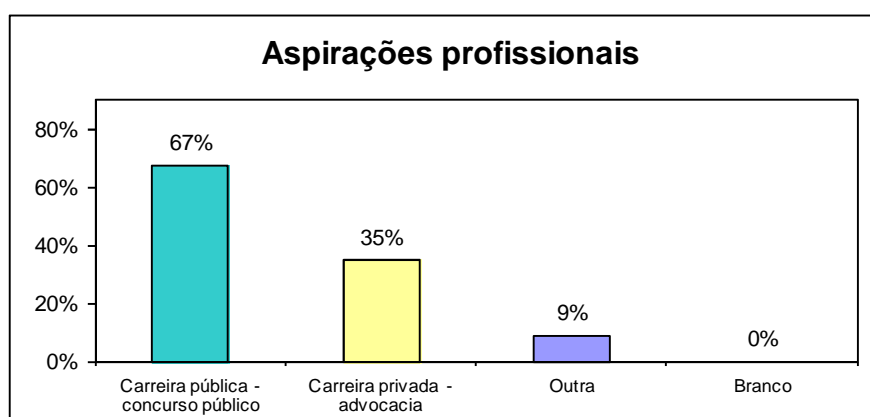
Tabela 11 – Alunos ingressantes – aspirações profissionais.

12. Aspirações profissionais*	f	%
Carreira pública - concurso público	145	67%
Carreira privada - advocacia	75	35%
Outra	19	9%
Branco	0	0%
Total	215	

* O respondente poderia marcar mais de uma opção.

Fonte: elaborado pelo autor

Gráfico 11: Alunos ingressantes – aspirações profissionais.



Fonte: elaborado pelo autor

Posteriormente, os alunos optaram pela carreira pública que teriam maior interesse em exercer. Ressalta-se que os respondentes puderam optar por mais de uma alternativa, razão pela qual o dado percentual final da pergunta excede 100%.

Dentre as carreiras públicas apresentadas no instrumento, as mais populares entre os discentes indicam uma aproximação entre as profissões de juiz¹⁵⁰ e delegado de polícia (27% cada). Logo atrás, ficaram as carreiras de defensor público (24%) e promotor de justiça (22%).

¹⁵⁰Cumprido destacar que, em pesquisas anteriores, a carreira de magistrado apareceu em primeiro lugar no *ranking* das preferências entre os estudantes. Como exemplo, podem-se mencionar estudos realizados em 2006 que demonstraram que 41% dos alunos ingressantes optariam pela carreira de juiz. COSTA, Bárbara Silva. **A (in)suficiência do ensino jurídico no modo de observar e ensinar o Direito**. 308 f. Dissertação (Mestrado em Direito). Orientação do Prof. Dr. Leonel Severo Rocha. São Leopoldo, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp047044.pdf>>. p. 109.

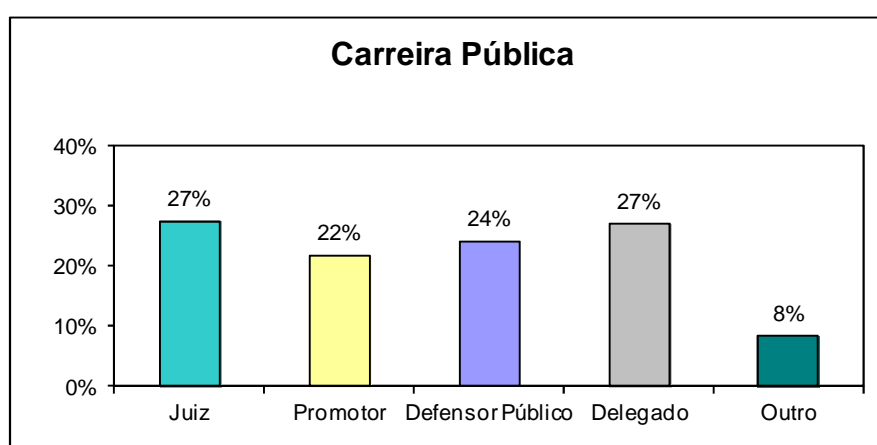
Tabela 12 – Alunos ingressantes – carreira pública.

13. Carreira Pública*	f	%
Juiz	59	27%
Promotor	47	22%
Defensor Público	52	24%
Delegado	58	27%
Outro	18	8%
	215	

* O respondente poderia marcar mais de uma opção.

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 12 - Alunos ingressantes – carreira pública.



Fonte: elaborado pelo autor

Apesar de a diferença entre as carreiras de defensor e promotor ser baixa (apenas 2%), convém destacar que, em pesquisas realizadas anteriormente¹⁵¹, o índice de estudantes que optariam pela carreira do Ministério Público é significativamente superior ao dos que desejam atuar na Defensoria Pública.

Dos 8% que marcaram a alternativa “Outro”, apenas um estudante (0,46% da amostra total) indicou a carreira docente como alternativa. Isso porque a carreira acadêmica normalmente não é reconhecida, por parte dos discentes, como uma possibilidade profissional para o bacharel em Direito. Embora o Brasil contasse, em

¹⁵¹ Na pesquisa realizada em 2007, 29,7% dos pesquisados almejavam carreira no Ministério Público, enquanto apenas 1,5% indicaram predileção pela Defensoria Pública. COSTA, Bárbara Silva. **A (in)suficiência do ensino jurídico no modo de observar e ensinar o Direito**. 308f. Dissertação (Mestrado em Direito). Orientação do prof. Dr. Leonel Severo Rocha. São Leopoldo, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp047044.pdf>>. p. 109.

2010, com 29.945 professores de Direito em cursos presenciais¹⁵², a carreira é vista em segundo plano, não representando o desejo de atuação principal por parte do discente.

Tabela 13 – Alunos ingressantes – outra carreira.

Outro	f
Procurador	3
Assessor parlamentar	1
Auditor fiscal	1
Desembargador	1
Diplomata	1
Já sou servidor público	1
Oficial PM	1
Policial Federal	1
Professor	1
Branco	7
Total	18

Fonte: elaborado pelo autor

Sobre o assunto da escolha profissional pela docência, é interessante mencionar o que Richard Posner escreve sobre o movimento de profissionalização da carreira docente na área do Direito nos Estados Unidos. Segundo o autor, é possível observar a existência da autonomia da profissão em relação às demais áreas de atuação. Dentre os elementos que caracterizam a carreira, destaca-se a imposição de requisitos rígidos em matéria de publicação de trabalhos acadêmicos e titulações. Tal fenômeno era diferente na década de 60, em que o ensino universitário de direito era um dos ramos menos profissionais da profissão jurídica¹⁵³.

Mesmo não fazendo parte da realidade do ensino jurídico brasileiro, Posner contribui para o entendimento acerca da crescente profissionalização da carreira acadêmica na área do Direito. Conforme pode ser visto, o profissional do ensino é cobrado a cumprir uma série de requisitos para se manter na profissão.

¹⁵² Dados obtidos por meio de *e-mail* encaminhado para a Coordenação-Geral de Sistema Integrado de Informações Educacionais em 24 de julho de 2012.

¹⁵³ POSNER, Richard A. **A problemática da teoria moral e jurídica**. São Paulo: Editora WMF: Martins Fontes, 2012, p. 300 - 304.

No âmbito da graduação, os requisitos impostos pelo Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância¹⁵⁴ em torno de titulação e produção de docentes são bastante exigentes. Se o profissional desejar fazer carreira em programas de pós-graduação, mais rígidos ainda ficam os requisitos no que tange à cobrança de produção docente.

Em seguida, questionou-se sobre o motivo pelo qual o estudante escolheu estudar Direito. A maioria dos alunos optou pelo curso em virtude de uma realização pessoal e profissional (43%). As outras alternativas mais marcadas foram identificação com o curso (38%), possibilidade de realizar concursos públicos (20%) e amplo mercado de trabalho (18%).

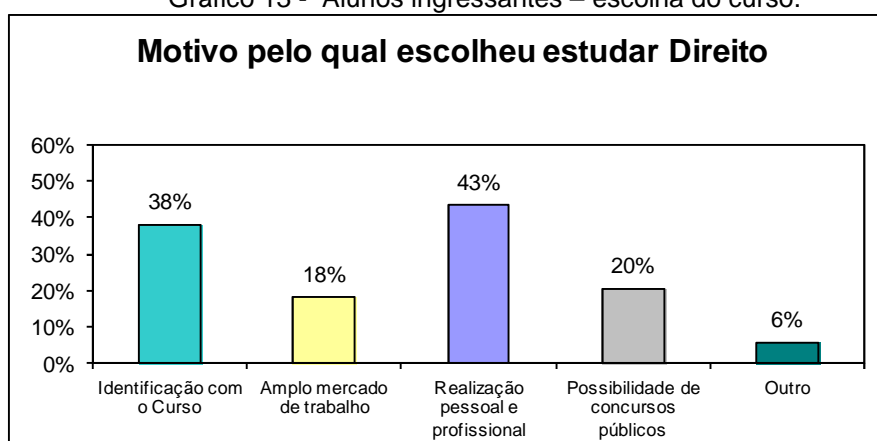
Tabela 14 – Alunos ingressantes – escolha do curso.

Motivo pelo qual escolheu estudar Direito*	f	%
Identificação com o Curso	82	38%
Amplio mercado de trabalho	39	18%
Realização pessoal e profissional	93	43%
Possibilidade de concursos públicos	44	20%
Outro	12	6%
	215	

* O respondente poderia marcar mais de uma opção.

Fonte: elaborado pelo autor

Gráfico 13 - Alunos ingressantes – escolha do curso.



Fonte: elaborado pelo autor

¹⁵⁴ BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação Presencial e a Distância**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_maio_12.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2012.

Dos estudantes que marcaram a alternativa “Outro” na pergunta sobre o motivo pelo qual escolheu o curso, a justificativa mais frequente foi a tradição familiar na área.

Tabela 15 – Alunos ingressantes – outro motivo.

Outro	f
Tradição familiar	4
Acreditar que posso mudar algo na sociedade	1
Auxiliar nos conhecimentos de jornalismo político	1
Complementar conhecimentos em Contratos	1
Conhecimento de leis	1
Cultura geral e atuação cidadã na política	1
Segunda fonte de renda	1
Branco	2
Total	12

Fonte: elaborado pelo autor

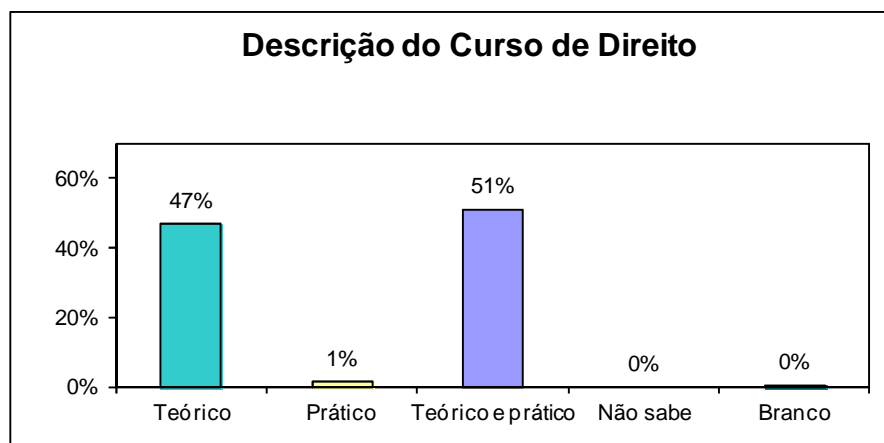
Com o intuito de conhecer a percepção discente sobre o curso em que está matriculado, uma das perguntas realizadas solicitava ao respondente que marcasse a descrição do seu curso. Embora grande parte dos alunos tenha respondido que o curso pode ser descrito como teórico e prático (51%), quase a metade dos estudantes (47%) respondeu que o curso de Direito é teórico.

Tabela 16 – Alunos ingressantes – descrição do curso.

Descrição do Curso de Direito	f	%
Teórico	101	47%
Prático	3	1%
Teórico e prático	110	51%
Não sabe	0	0%
Branco	1	0%
Total	215	100%

Fonte: elaborado pelo autor

Gráfico 14 - Alunos ingressantes – descrição do curso.



Fonte: elaborado pelo autor

Conforme pode ser visto no capítulo anterior, pesquisas realizadas anteriormente contataram que essa é a maior crítica dos ingressantes com relação ao curso. Os discentes destacam a importância de o curso estar conectado com a prática jurídica desde o início.

O descontentamento dos estudantes se deve ao fato de que, tradicionalmente, os currículos dos cursos jurídicos são organizados seguindo uma estrutura verticalizada. Normalmente, os primeiros anos são caracterizados por conter elevado número de disciplinas de caráter introdutório, ficando a parte prática posicionada no final do curso. Isso faz com que o estudante tenha a sensação de que não está aprendendo Direito.

Surpreende o fato de que praticamente a metade dos respondentes tenha descrito seu curso como teórico, pois a proposta curricular do curso de Direito do UNIRITTER contém disciplinas práticas desde o início (por meio da disciplina de Iniciação à Prática Jurídica, ofertada no primeiro semestre). Tal opção pedagógica ocorreu com o intuito de evitar que o discente se sentisse muito ansioso para ter contato com processos. Sendo assim, os estudantes teriam contato com a teoria simultaneamente à prática jurídica.

Evidente que, ao se propor um questionamento sobre a caracterização do curso em teórico ou prático, não se está propondo a criação de cursos jurídicos que privilegiem a prática sobre a teoria. Dessa forma, voltaríamos ao modelo tecnicista tão criticado no capítulo anterior deste trabalho.

Sobre o tema, considera-se a posição de Maturana ao referir a necessidade de se adquirir a capacitação (prática) como uma capacidade de fazer e refletir sobre o fazer¹⁵⁵. Não se concebe uma posição isolada da prática. Se assim fosse, não seria mais necessário cursar a faculdade de Direito.

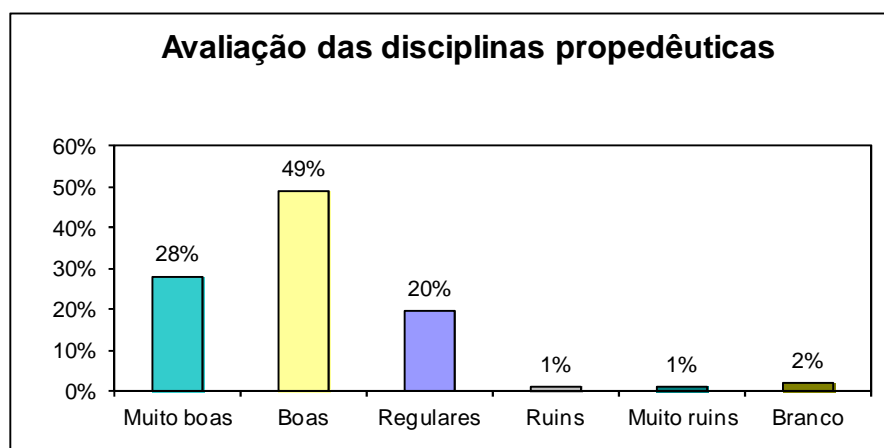
Quando solicitada uma avaliação das disciplinas propedêuticas, o resultado é bastante positivo. Ao todo, 77% dos pesquisados avaliaram as disciplinas como “Muito boas” e “Boas”, 20% avaliaram como “Regulares” e apenas 2% fizeram uma avaliação negativa.

Tabela 17 – Alunos ingressantes – avaliação das disciplinas propedêuticas.

Avaliação das disciplinas propedêuticas	f	%
Muito boas	60	28%
Boas	105	49%
Regulares	42	20%
Ruins	2	1%
Muito ruins	2	1%
Branco	4	2%
Total	215	100%

Fonte: elaborado pelo autor

Gráfico 15 - Alunos ingressantes – avaliação das disciplinas propedêuticas.



Fonte: elaborado pelo autor

¹⁵⁵ MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação Humana e Capacitação**. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 18.

Adiante, questionou-se sobre a relevância das disciplinas propedêuticas para a formação do profissional bacharel em Direito. De modo surpreendente, 89% dos pesquisados fizeram uma avaliação positiva sobre a questão.

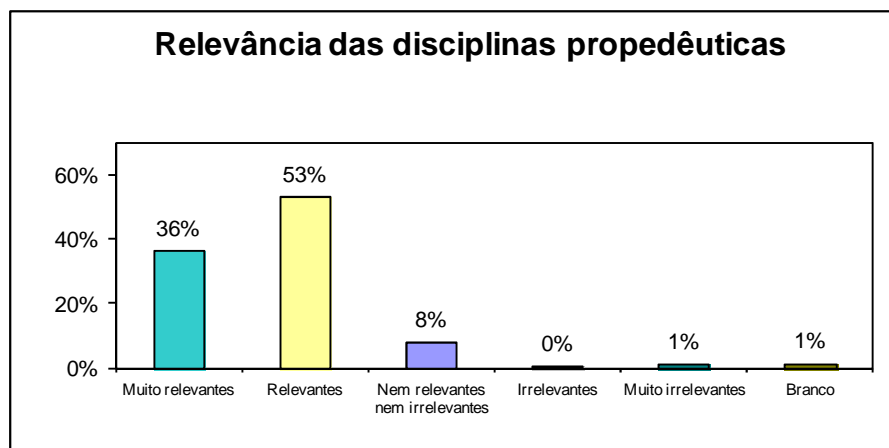
Chama atenção, ainda, que 8% dos discentes tenham mencionado que as disciplinas propedêuticas não são nem relevantes nem irrelevantes. Sobre os insatisfeitos, o índice ficou bem abaixo do esperado, pois apenas 1% dos alunos manifestou descontentamento com as disciplinas.

Tabela 18 – Alunos ingressantes – relevância das disciplinas propedêuticas

Relevância das disciplinas propedêuticas para a formação	f	%
Muito relevantes	78	36%
Relevantes	114	53%
Nem relevantes nem irrelevantes	17	8%
Irrelevantes	1	0%
Muito irrelevantes	2	1%
Branco	3	1%
Total	215	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico16 - Alunos ingressantes – relevância das disciplinas propedêuticas.



Fonte: elaborado pelo autor

Outra preocupação da pesquisa refere-se à relação das disciplinas propedêuticas com a prática profissional jurídica. Essa é uma pergunta importante, pois tem relação com o descontentamento demonstrado pelos estudantes em outras pesquisas sobre a desconexão existente entre as disciplinas teóricas e a prática profissional.

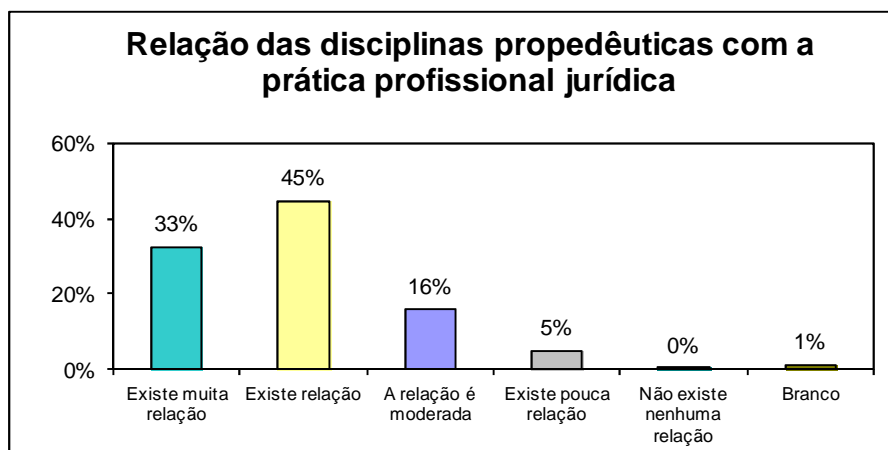
Nesse item, 77% dos pesquisados manifestaram-se positivamente sobre o questionamento. 16% dos estudantes indicaram que a relação é moderada, e apenas 5% mencionaram que a relação é baixa.

Tabela 19 – Alunos ingressantes – relação das propedêuticas com a prática.

Relação das disciplinas propedêuticas com a prática profissional jurídica	f	%
Existe muita relação	70	33%
Existe relação	96	45%
A relação é moderada	34	16%
Existe pouca relação	11	5%
Não existe nenhuma relação	1	0%
Branco	3	1%
Total	215	100%

Fonte: elaborado pelo autor

Gráfico 18 - Alunos ingressantes – relação das propedêuticas com a prática.



Fonte: elaborado pelo autor

Visando verificar a efetivação da interdisciplinaridade no âmbito do curso, uma das perguntas do questionário foi sobre a relação das disciplinas propedêuticas com as demais matérias do curso. Sobre esse ponto, observa-se que 78% dos alunos se manifestaram positivamente sobre a existência de vínculo entre as disciplinas. Entre os demais, 15% afirmaram que a relação é moderada, e 5% expuseram que existe pouca relação.

Acredita-se que um dos fatores que podem ter contribuído para o posicionamento positivo por parte dos pesquisados se deva ao fato de o currículo do curso de Direito do UNIRITTER ser organizado em eixos temáticos. Cada eixo

reúne uma série de disciplinas que dialogam entre si por meio de um trabalho integrador, e cada um tem uma temática que deve nortear o desenvolvimento dos professores ao ministrarem os conteúdos. Acredita-se que tal estratégia pedagógica facilite a interdisciplinaridade e oportunize um olhar complexo dos fenômenos jurídicos e sociais por parte dos discentes.

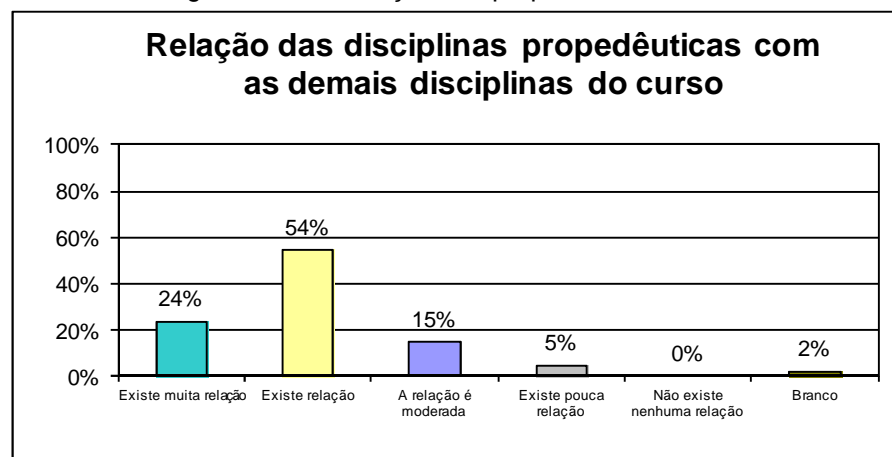
A seguir, encontra-se a apresentação dos índices de respostas dos estudantes sobre essa questão:

Tabela 20 – Alunos ingressantes – relação das propedêuticas com as demais disciplinas.

Relação das disciplinas propedêuticas com as demais disciplinas do curso	f	%
Existe muita relação	51	24%
Existe relação	117	54%
A relação é moderada	32	15%
Existe pouca relação	10	5%
Não existe nenhuma relação	0	0%
Branco	5	2%
Total	215	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 18: Alunos ingressantes – relação das propedêuticas com as demais disciplinas.



Fonte: elaborado pelo autor

A próxima pergunta do questionário abordou a avaliação discente sobre as metodologias de ensino empregadas pelos professores em sala de aula nas disciplinas propedêuticas. Em geral, os estudantes avaliaram positivamente esse item (72%), porém, o índice de respostas “neutras” obtidas na categoria “Regulares”

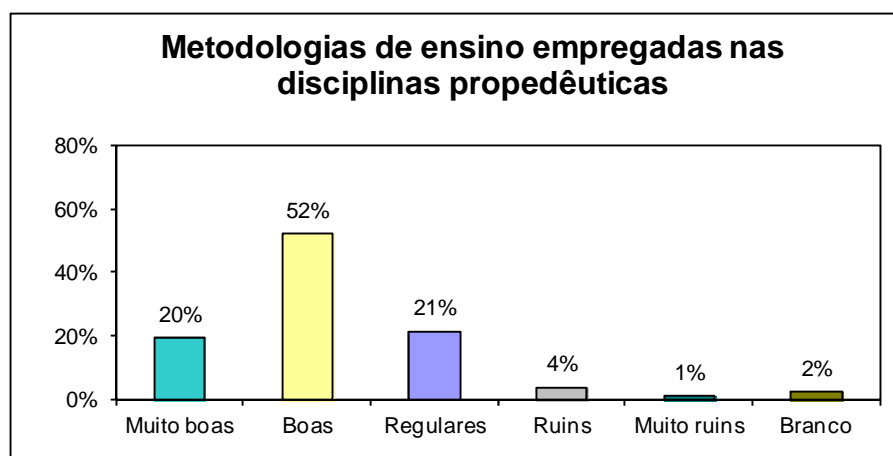
também aumentou em relação às questões anteriores. 21% dos discentes consideram regulares as metodologias empregadas, e 5% consideraram-nas negativas, classificando-as como “Ruins” ou “Muito Ruins”.

Tabela 21 – Alunos ingressantes – metodologias de ensino.

Metodologias de ensino empregadas nas disciplinas propedêuticas	f	%
Muito boas	42	20%
Boas	112	52%
Regulares	46	21%
Ruins	8	4%
Muito ruins	2	1%
Branco	5	2%
Total	215	100%

Fonte: elaborado pelo autor

Gráfico 19: Alunos ingressantes – metodologias de ensino.



Fonte: elaborado pelo autor

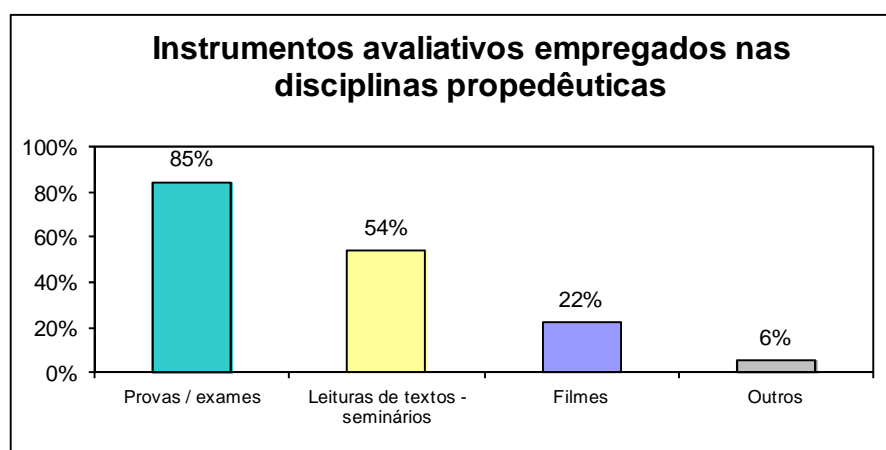
Outro ponto importante objeto desta investigação se refere aos instrumentos avaliativos normalmente utilizados pelos professores de disciplinas propedêuticas. A resposta mais frequente indicou que os docentes costumam utilizar provas e exames como principal recurso adotado nas disciplinas (85%). Em segundo lugar, os estudantes manifestaram a realização de seminários envolvendo a leitura de textos (54%). Por fim, em terceiro lugar, apenas 22% dos discentes afirmaram que a projeção de filmes é uma alternativa.

Tabela 22 – Alunos ingressantes – instrumentos avaliativos.

Instrumentos avaliativos empregados nas disciplinas propedêuticas*	f	%
Provas / exames	182	85%
Leituras de textos - seminários	116	54%
Filmes	48	22%
Outros	12	6%
	215	
* O respondente poderia marcar mais de uma opção.		

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 20 - Alunos ingressantes – instrumentos avaliativos.



Fonte: elaborado pelo autor.

Mais adiante, o presente trabalho apresentará propostas metodológicas para o ensino das disciplinas propedêuticas. Uma das alternativas sugeridas é a utilização de filmes em sala de aula. Pretende-se propor algumas técnicas para tornar o ensino dos conteúdos considerados integrantes do eixo de formação fundamental mais atraentes, para que o estudante perceba sua relevância para a futura atividade profissional.

Dentre os estudantes que expressaram a adoção de outros métodos de ensino para as disciplinas propedêuticas, foram apontadas as opções que seguem:

Tabela 23 – Alunos ingressantes – descrição dos instrumentos avaliativos.

Quais?	f
Provas / trabalhos / pesquisas	4
Debates	2
Audiências simuladas/didáticas	1
Aula expositiva	1
Questionários	1
Trabalhos integrados de eixo e prática jurídicas - produção de peças	1
Branco	2
Total	12

Fonte: elaborado pelo autor.

Assim como a questão envolvendo o filme como recurso pedagógico, mais adiante o trabalho também aprofundará a proposta metodológica sobre realização de audiências simuladas como estratégia didática.

Nota-se, ainda, que um estudante indicou o trabalho integrado do eixo como uma atividade avaliativa importante. Tal atividade já fora mencionada anteriormente no trabalho.

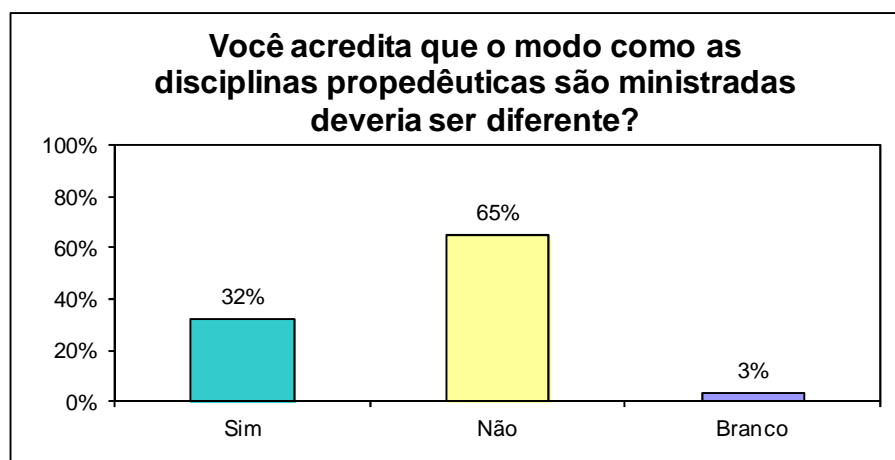
Dando continuidade ao levantamento de dados, a próxima questão objetivou identificar se os pesquisados acreditam que a forma como as disciplinas propedêuticas são ministradas deveria ser diferente. O resultado obtido nessa pergunta destoa um pouco das respostas das demais questões. Ao todo, 65% dos pesquisados acenaram negativamente, enquanto 32% do alunado manifestaram que as disciplinas deveriam ser ministradas de modo diverso.

Tabela 24 – Alunos ingressantes – modo de ministrar disciplinas propedêuticas.

Você acredita que o modo como as disciplinas propedêuticas são ministradas deveria ser diferente?	f	%
Sim	69	32%
Não	139	65%
Branco	7	3%
Total	215	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 21 - Alunos ingressantes – modo de ministrar as disciplinas propedêuticas.



Fonte: elaborado pelo autor.

Em se tratando dos estudantes que manifestaram o desejo de que as disciplinas propedêuticas fossem ministradas de forma diversa, as respostas apresentadas foram:

Tabela 25 – Alunos ingressantes – justificativas dos alunos que marcaram “sim”.

Justificativa dos alunos que marcaram a alternativa “sim”	
MANIFESTAÇÕES	f
Enfoque na prática / na área jurídica	12
Aulas interativas / dinâmicas	10
Trabalhos / Polígrafos / Seminário / Documentários / indicações de leitura	9
Aulas objetivas	7
Disciplinas deveriam focar na formação de opinião / pensamento crítico	4
Aulas expositivas	3
Maior abrangência	3
Mais didática	2
Disciplinas deveriam acontecer ao final do curso	1
Disciplinas deveriam estabelecer relação entre si	1
Disciplinas deveriam ser eletivas / EaD	1
Disciplinas deveriam ser fundidas em uma só	1
Maior aprofundamento	1
Não deveriam ter avaliações	1
Processo de avaliação deveria ser objetivo	1
Saídas de campo	1
Simulação de júri	1

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme pode ser percebido na tabela acima, a maioria (12) dos respondentes acredita que as aulas deveriam ter um enfoque mais prático na área do Direito. Os demais manifestaram que os conteúdos poderiam ser ministrados por meio de aulas interativas/dinâmicas (10) e que o professor deveria promover mais trabalhos, polígrafos.

No que se refere ao desejo de maior conexão das disciplinas propedêuticas com a prática jurídica, podem-se utilizar como exemplos de respostas as justificativas abaixo descritas:

“Mais prática, de modo que o aluno aprenda quando tiver que fazer a vida profissional.”
Aluno, entre 30 e 40 anos, empregado na área do Direito.

“Métodos que trouxessem mais relação / interação com a prática da profissão, demonstrando o real vínculo / importância das disciplinas.”
Aluno, de 24 a 29 anos, estagiário.

“Mais prática, sair um pouco do contexto abstrato, pois só a prática é capaz de aperfeiçoar, no meu ver.”
Aluno, de 18 a 23 anos, estagiário.

“Uma forma mais prática, havendo a participação mais efetiva do aluno, e não tão teórico.”
Aluna, de 18 a 23 anos, estagiária.

“Relacionar ou tornar mais clara a relação das disciplinas com o Direito.”
Aluno, mais de 40 anos, empregado fora da área do Direito.

“O professor deveria mostrar resultados práticos, ocorridos com a mudança propiciada pelo modo diferente de ver as coisas, teorizando menos.”
Aluno, de 24 a 29 anos, empregado na área do Direito.

“Alguma maneira que levasse à prática, como fizemos em Filosofia, uma simulação de julgamento que foi muito boa.”
Aluna, de 18 a 23 anos, estagiária.

De acordo com as manifestações dos estudantes, uma das grandes dificuldades das disciplinas propedêuticas é a ausência de sua conexão com o caráter prático do curso. Há, de modo geral, uma rejeição a conteúdos abstratos e, do ponto de vista discente, desconexos com a vida cotidiana de um profissional do Direito.

Uma das manifestações parece dar a entender que o diferencial da disciplina estaria associado ao método de ensino adotado pelo professor. Exemplo

disso seria a realização de um julgamento simulado em uma disciplina de Filosofia, a qual, para a maior parte dos estudantes, é demasiadamente teórica.

Em se tratando dos estudantes que afirmaram que o modo como as disciplinas propedêuticas são ministradas não deveria ser diferente, alguns estudantes apresentaram as sugestões que se seguem:

Tabela 26 – Alunos ingressantes – justificativas dos alunos que marcaram “não”.

Justificativa dos alunos que marcaram a alternativa “não”	
MANIFESTAÇÕES	f
Aulas mais dinâmicas	1
Enfoque na prática	1
Maior aproximação entre alunos e professor	1
Mais didática	1
Mais disciplinas	1
Mais exercícios	1

Fonte: elaborado pelo autor

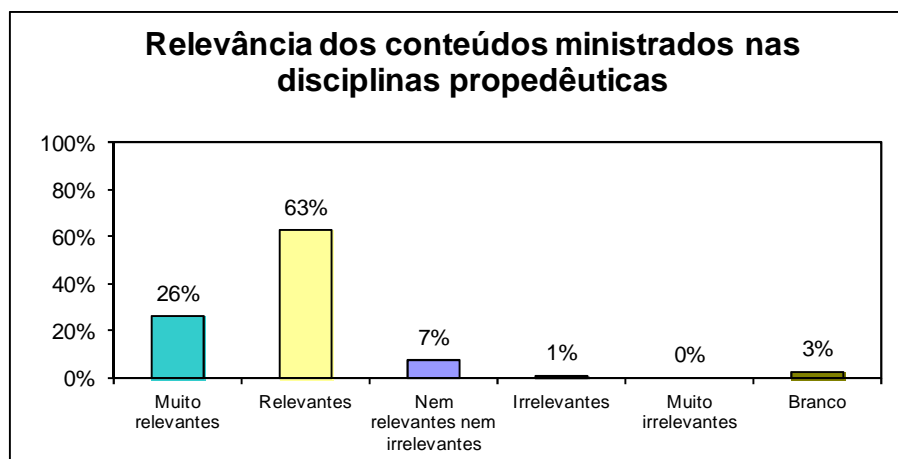
Dando continuidade à apresentação quantitativa dos resultados, os estudantes foram questionados sobre relevância dos conteúdos ministrados em disciplinas propedêuticas. 89% dos respondentes apresentaram uma resposta positiva. Apenas 7% dos estudantes afirmaram que os conteúdos não são nem relevantes nem irrelevantes, e somente 1% apontou que tais conteúdos não têm relevância.

Tabela 27 – Alunos ingressantes – relevância dos conteúdos.

Relevância dos conteúdos ministrados nas disciplinas propedêuticas	f	%
Muito relevantes	56	26%
Relevantes	135	63%
Nem relevantes nem irrelevantes	16	7%
Irrelevantes	2	1%
Muito irrelevantes	0	0%
Branco	6	3%
Total	215	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 22 - Alunos ingressantes – relevância dos conteúdos.



Fonte: elaborado pelo autor.

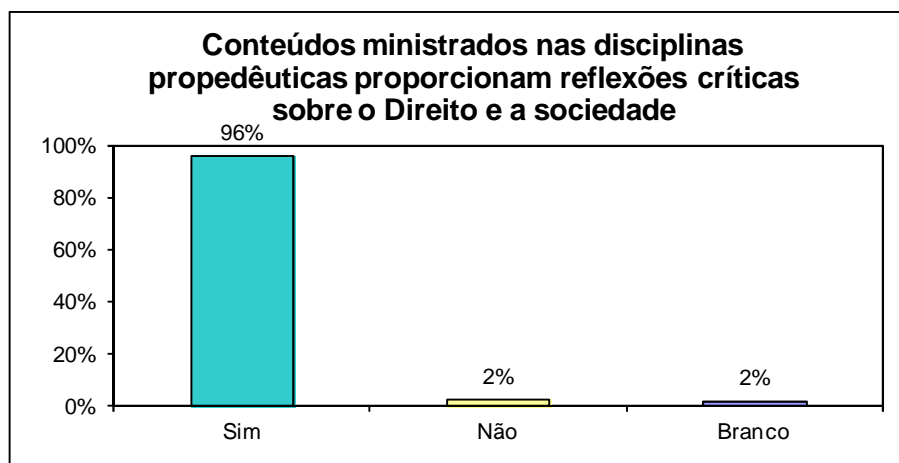
Como uma das principais razões para a oferta de disciplinas propedêuticas é o desenvolvimento do raciocínio crítico sobre o Direito e a sociedade, essa foi mais uma das questões incluídas no instrumento de pesquisa. Sobre isso, a grande maioria dos estudantes (96%) acredita que os conteúdos ministrados proporcionam reflexões críticas.

Tabela 28 – Alunos ingressantes – reflexões críticas.

Conteúdos ministrados nas disciplinas propedêuticas proporcionam reflexões críticas sobre o Direito e a sociedade	f	%
Sim	206	96%
Não	5	2%
Branco	4	2%
Total	215	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 23 - Alunos ingressantes – reflexões críticas.



Fonte: elaborado pelo autor.

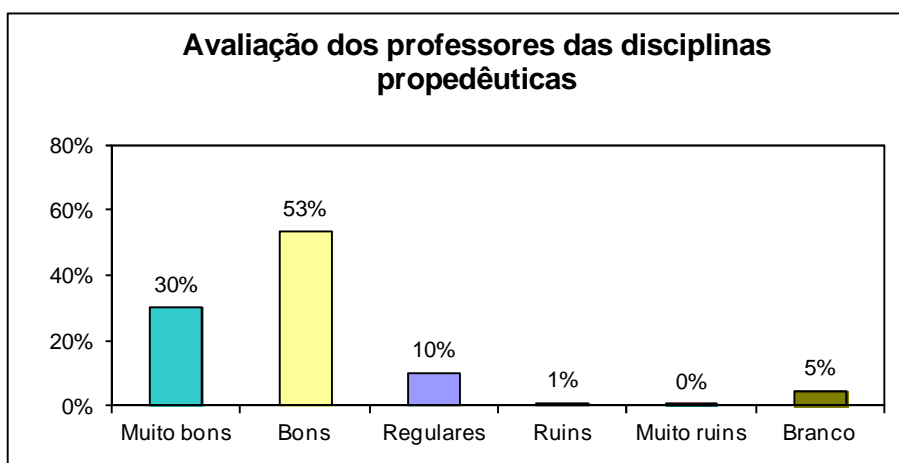
Na ótica dos estudantes, os professores de disciplinas propedêuticas são avaliados positivamente (83%). 10% dos pesquisados responderam a alternativa “Regulares”, e apenas 1% atribuiu avaliação negativa aos docentes.

Tabela 29 – Alunos ingressantes – avaliação dos professores.

Avaliação dos professores das disciplinas propedêuticas	f	%
Muito bons	65	30%
Bons	115	53%
Regulares	22	10%
Ruins	2	1%
Muito ruins	1	0%
Branco	10	5%
Total	215	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 24 - Alunos ingressantes – avaliação dos professores.



Fonte: elaborado pelo autor.

Em seguida, questionou-se sobre as características mais importantes de um professor na perspectiva de um aluno de início de curso. Os respondentes poderiam optar por mais de uma alternativa, e os atributos considerados mais relevantes foram ter amplo conhecimento da área (69%), ser um profissional com experiência prática (34%) e manter um bom relacionamento com a turma (31%). Poucos discentes consideraram a titulação (7%) e ser bem-sucedido na área (2%) qualidades importantes do docente.

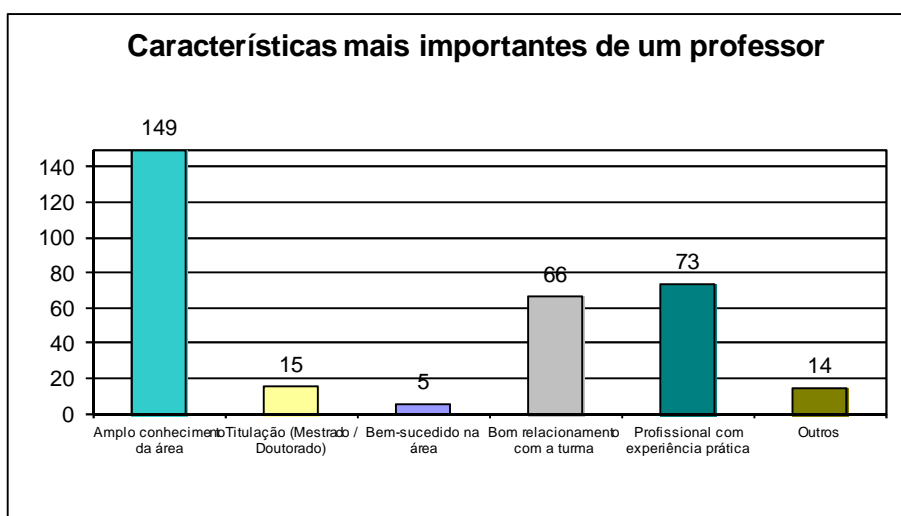
Tabela 30 – Alunos ingressantes – características mais importantes de um professor.

Características mais importantes de um professor*	f	%
Amplo conhecimento da área	149	69%
Titulação (Mestrado / Doutorado)	15	7%
Bem-sucedido na área	5	2%
Bom relacionamento com a turma	66	31%
Profissional com experiência prática	73	34%
Outros	14	7%
	215	

* O respondente poderia marcar mais de uma opção.

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 25 - Alunos ingressantes – características mais importantes de um professor.



Fonte: elaborado pelo autor.

Dentre os alunos que responderam a alternativa “Outra” característica, destaca-se a didática como atributo essencial (6 respondentes). Os outros declararam as características que seguem: capacidade retórica (1), dinamismo (1), metodologia (1) e organização (1).

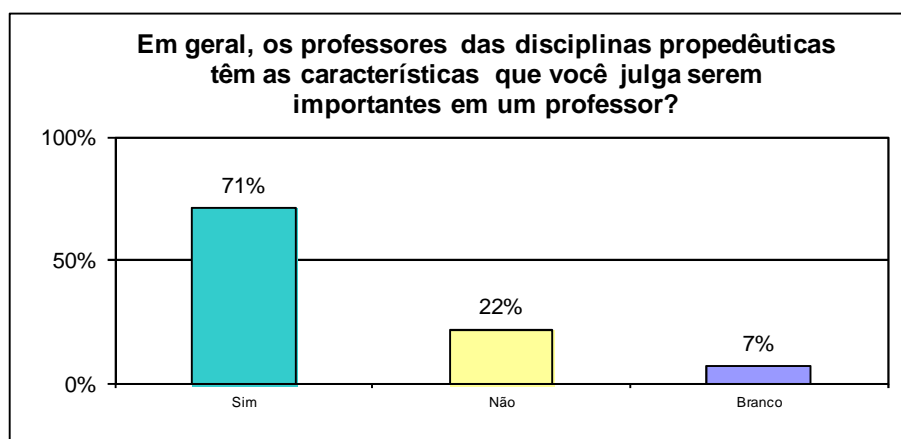
Quando questionados se os docentes de disciplinas propedêuticas têm as características que os alunos julgam importantes em um professor, 71% responderam positivamente, 22% disseram que não, e 7% não responderam.

Tabela 31 – Alunos ingressantes – professores das disciplinas propedêuticas.

Em geral, os professores das disciplinas propedêuticas têm as características que você julga serem importantes em um professor?	f	%
Sim	153	71%
Não	47	22%
Branco	15	7%
Total	215	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 26: Alunos ingressantes – professores das disciplinas propedêuticas.



Fonte: elaborado pelo autor.

Dentre os discentes que acreditam que, em geral, os docentes das disciplinas propedêuticas têm os atributos que o aluno julga importantes para um professor, a maioria justificou que os docentes têm conhecimento (26) e didática (18). As respostas em categorias podem ser consultadas abaixo:

Tabela 32 – Alunos ingressantes – justificativas dos alunos que marcaram a alternativa “sim” para as características dos professores.

Justificativa dos alunos que marcaram a alternativa “sim”	
MANIFESTAÇÕES	f
Conhecimento	26
Didática	18
Bom relacionamento com os alunos	7
Flexibilidade	4
Domínio da turma	3
Boa vontade para responder dúvidas	2
Dedicação	1
Respeito	1

Fonte: elaborado pelo autor.

Dentre as respostas apresentadas pelos estudantes, destacam-se as que seguem:

“Tem bom conhecimento e didática.”

Aluno, mais de 40 anos, empregado na área do Direito.

“Demonstram ser acessíveis e abertos a discussões.”

Aluno, de 18 a 23 anos, estagiário.

“Há um diálogo maior com a turma.”

Aluno, de 18 a 23 anos, empregado na área do Direito.

“Eles têm o domínio da matéria, demonstrando conhecimento, e sabem dar aula, além de terem um bom relacionamento com os alunos.”

Aluna, de 23 a 29 anos, estudante.

De acordo com as respostas descritas acima, pode-se perceber o valor que os estudantes atribuem aos docentes quanto ao domínio de conhecimentos, ao fato de serem didáticos e, acima de tudo, à necessidade de existência de relação e interação entre professor e aluno. Essa afirmação pode ser feita a partir da análise das três últimas respostas apresentadas.

Para os respondentes, o vínculo com o docente é fundamental para que existam discussões, diálogo e bom relacionamento com os discentes.

No que tange aos alunos que acreditam que seus professores não têm os atributos que julgam necessários para a atuação docente, as justificativas mais frequentes apresentadas foram ausência de vínculo entre teoria e prática (7), falta de incentivo ao aluno para participar das aulas (3) e pouca acessibilidade dos professores (3). As tabulação dos motivos podem ser consultada no quadro abaixo:

Tabela 33 – Alunos ingressantes – justificativas dos alunos que marcaram a alternativa “não” para as características dos professores.

Justificativa dos alunos que marcaram a alternativa “não”	
MANIFESTAÇÕES	f
Não estabelecem ligação entre teoria e prática	7
Deveriam instigar os alunos a participar	3
Pouco acessíveis	3
Arrogantes	1
Atuam na área	1
Conhecimento	1
Falta didática	1
Não explicam o conteúdo	1

Fonte: elaborado pelo autor.

Destacam-se alguns comentários realizados pelos alunos que marcaram a alternativa “não”:

“Têm mais conhecimento teórico do que prático.”

Aluna, de 30 a 40 anos.

“Essas disciplinas exigem uma dinâmica para ensinar; muitos professores são muito teóricos.”

Aluna, de 18 a 23 anos, estagiária.

“Na maioria das vezes, professores pouco acessíveis.”

Aluna, de 18 a 23 anos, estagiária.

Nota-se que o padrão de resposta apresentado nas justificativas mantém coerência com os demais dados obtidos ao longo da pesquisa. A necessidade de vinculação entre teoria e prática é um dos pontos considerados mais sensíveis dessa questão. As primeiras passagens demonstram o desejo discente de que os docentes não sejam muito teóricos e que saibam aproximar o conteúdo do caráter prático do Direito. A segunda manifestação, além de mencionar a questão teórica, aponta ser importante a didática do professor ao se referir à “dinâmica para ensinar”.

Pode-se, ainda, mencionar o anseio discente para que exista uma boa relação entre professores e alunos. Para tanto, os docentes poderiam ser mais acessíveis aos estudantes.

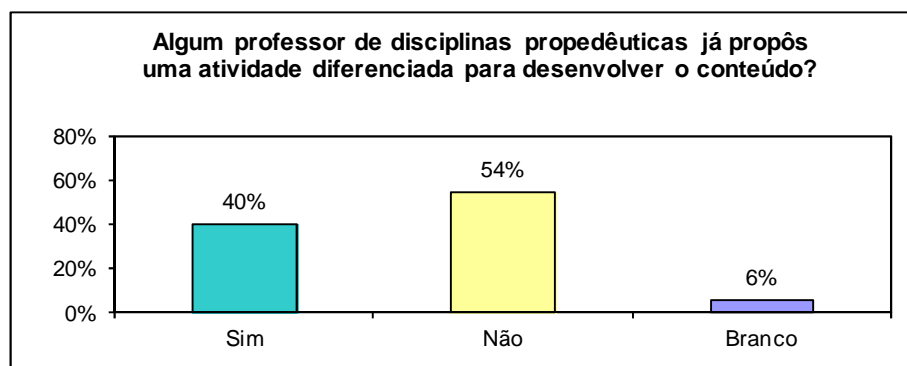
Com o intuito de aprofundar os conhecimentos acerca das estratégias metodológicas utilizadas, os estudantes foram questionados se algum professor já propôs atividade diferenciada para desenvolver o conteúdo de uma disciplina propedêutica. De forma diversa ao padrão de respostas obtido pelos pesquisados, mais da metade (54%) dos alunos respondeu negativamente. Dentre os demais, 40% responderam que sim, e 6% das respostas ficaram em branco.

Tabela 34 – Alunos ingressantes – atividade diferenciada.

Algum professor de disciplinas propedêuticas já propôs uma atividade diferenciada para desenvolver o conteúdo?	f	%
Sim	86	40%
Não	117	54%
Branco	12	6%
Total	215	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 27 - Alunos ingressantes – atividade diferenciada



Fonte: elaborado pelo autor.

Quando questionados sobre os métodos de ensino diferenciados utilizados em disciplinas propedêuticas, os estudantes indicaram a utilização de filmes e vídeos como a opção mais frequente (12 alunos). Em seguida, apontaram a realização de audiências simuladas / júris como um recurso pedagógico satisfatório (11). As próximas respostas mais comuns foram seminários / debates (9), apresentação de trabalhos / sustentação oral (8), realização de trabalhos em grupo (7), leitura de textos e elaboração de resumos (4), visitas à biblioteca da faculdade (3) e análise de casos (2).

Os resultados da tabulação da questão aberta podem ser conferidos na tabela que segue:

Tabela 35 – Alunos ingressantes – atividades diferenciadas mencionadas

Justificativa dos alunos que marcaram a alternativa “sim”	
MANIFESTAÇÕES	f
Filmes / Vídeos	12
Audiência simulada / Júri simulado	11
Seminários / Debates	9
Apresentação de trabalhos / Sustentação oral	8
Trabalhos em grupo	7
Leitura de textos com elaboração de resumo	4
Idas à biblioteca	3
Análise de casos	2
Audiência televisionada	1
Música	1
Prova em dupla	1
Quadrinhos	1
Relação entre teoria e prática	1
Saídas de campo	1
Trabalho de eixo	1

Fonte: elaborado pelo autor.

O aprofundamento acerca das metodologias de ensino diferenciadas será objeto do último capítulo da tese.

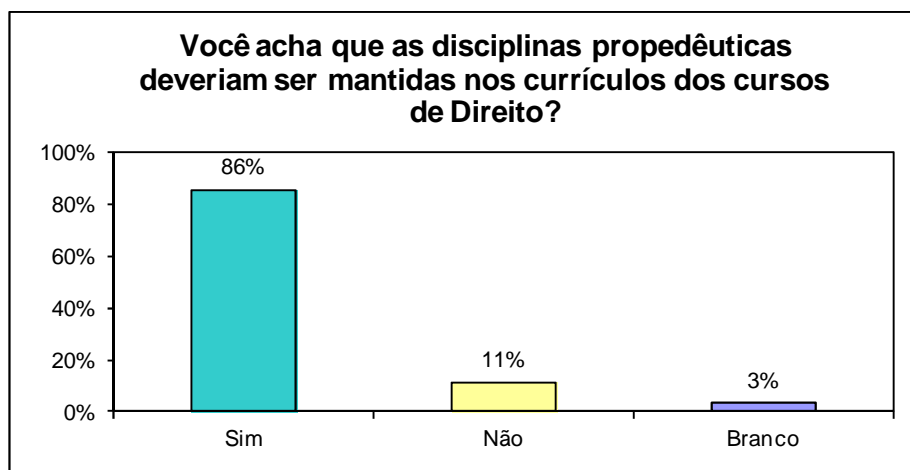
Outra dúvida a ser sanada na pesquisa refere-se à opinião discente sobre a manutenção das disciplinas propedêuticas nos currículos do curso de Direito. Sobre a questão, 86% dos estudantes responderam que sim, 11% acenaram negativamente e 3% não responderam.

Tabela 36 – Alunos ingressantes – propedêutica no currículo do curso.

Você acha que as disciplinas propedêuticas deveriam ser mantidas nos currículos dos cursos de Direito?	f	%
Sim	184	86%
Não	24	11%
Branco	7	3%
Total	215	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 28 - Alunos ingressantes – propedêutica no currículo do curso.



Fonte: elaborado pelo autor.

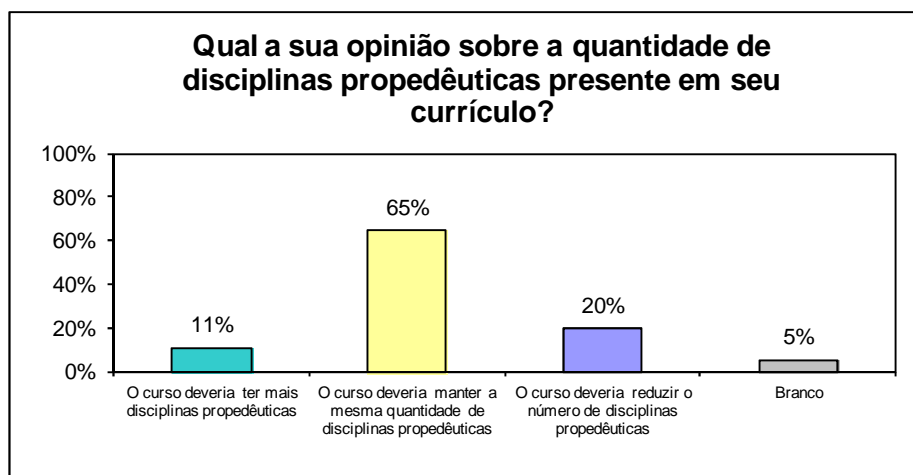
Por fim, a última pergunta do instrumento questionou a quantidade de disciplinas propedêuticas presentes no currículo. Sobre isso, a maioria dos alunos (65%) apontou que o curso deveria manter a mesma quantidade de disciplinas, 20% mencionaram que deveriam reduzir a oferta e 11% sustentaram que o curso deveria aumentar as disciplinas no currículo.

Tabela 37 – Alunos ingressantes – quantidade de disciplinas.

Qual a sua opinião sobre a quantidade de disciplinas propedêuticas presente em seu currículo?	f	%
O curso deveria ter mais disciplinas propedêuticas	23	11%
O curso deveria manter a mesma quantidade de disciplinas propedêuticas	139	65%
O curso deveria reduzir o número de disciplinas propedêuticas	42	20%
Branco	11	5%
Total	215	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 29 - Alunos ingressantes – quantidade de disciplinas.



Fonte: elaborado pelo autor.

As últimas questões do instrumento de pesquisa foram elaboradas de forma totalmente abertas. Os alunos tiveram liberdade plena para apresentar suas opiniões acerca dos pontos questionados.

A próxima pergunta manteve coerência com o restante do questionário. Perguntou-se aos estudantes o que é uma boa aula. As respostas mais frequentes convergiram para os seguintes pontos: o docente deve ter boa didática (91), o professor deve manter o interesse do discente (59), a aula deve ser descontraída, participativa e dinâmica (44), o conteúdo ministrado deve integrar teoria e prática e vincular as disciplinas propedêuticas com a prática do Direito (28), deve existir interação entre aluno e professor (17) e o professor precisa ter conhecimento da matéria (15).

Tabela 38 – Alunos ingressantes – o que é uma boa aula.

O que é uma boa aula	
MANIFESTAÇÕES	F
Boa didática / facilite a compreensão do conteúdo	91
Mantém o aluno interessado	59
Descontraída / Participativa / Dinâmica	44
Integração entre teoria e prática / área jurídica	28
Interação entre aluno e professor	21
Atividades diversificadas	17

Professor com conhecimento	15
Possibilita a construção do conhecimento pelo aluno	11
Enfoque na formação humanitária / crítica	9
Professor claro / objetivo / prático	9
Professor humilde / paciente	6
Professor interessado	3

Fonte: elaborado pelo autor.

Como forma de enriquecimento da apresentação das opiniões discentes, foram selecionadas algumas respostas na íntegra, para análise. Sobre a necessidade de boa didática por parte dos professores, destacam-se as passagens que se seguem:

“Uma aula boa é aquela em que o professor consegue transmitir aos alunos o seu conhecimento, que é didático. O professor sendo bom, qualquer matéria torna-se uma aula boa.”

Aluno, de 18 a 23 anos, estagiário.

“Aquela ministrada por professor com amplo conhecimento e experiência e que saiba transmitir conteúdo / tenha didática”

Aluno, mais de 40 anos.

“É uma aula que consiga apresentar o conteúdo ao aluno de uma forma que ele se interesse, apresentando diferentes posicionamentos e métodos de ensino.”

Aluna, de 18 a 23 anos.

“Uma aula que prende a atenção do aluno, fazendo-o interagir e gostar da matéria. Às vezes a matéria é ótima, mas a forma como o professor passa para os alunos faz com que se torne uma matéria chata, ex.: professor que só passa slides.”

Aluno, de 23 a 30 anos, estagiário.

As passagens acima proporcionam uma série de reflexões acerca do que é considerado uma boa aula na ótica dos estudantes. Para o primeiro respondente, o que determina o sucesso de uma disciplina é a atuação docente. A segunda justificativa menciona a importância da experiência como um atributo importante para um professor proferir uma boa aula. A terceira manifestação destaca o valor do docente que consiga fazer com que o aluno se interesse pelo conteúdo. Para esse estudante, o professor deve aplicar diferentes métodos de ensino no processo de aprendizagem. Nesse mesmo sentido, destaca-se a última manifestação, em que o respondente também enfatizou a existência de interação entre professor e aluno e o fato de o docente gostar da matéria.

Cumprir destacar o comentário realizado sobre a utilização de *slides* em sala de aula. De acordo com o posicionamento do estudante, o professor não pode ficar apenas mostrando *slides* aos alunos. Embora esse tema seja objeto específico do último subcapítulo da tese, importa mencionar a importante contribuição de Horácio Wanderlei Rodrigues sobre o assunto:

Um dos riscos da utilização excessiva de instrumentos tecnológicos em sala de aula é o surgimento do professor *data show*, ou, como prefiro, professor *pen drive*. No passado se criticava o professor que ministrava suas aulas se utilizando de fichas, muitas vezes já envelhecidas e amareladas; era sinônimo de desatualização. Depois veio o retroprojeto; e as velhas fichas foram substituídas pelas lâminas, muitas vezes mal preparadas e que se mantinham semestre após semestre, numa encenação de modernidade. Agora é a vez do *pen drive*. Com ele o professor é contemporâneo, jovial, atualizado; é um professor que conhece e utiliza as novas metodologias. Sinceramente não vejo muita diferença. Agora os professores confeccionam, ou, o que mais acontece, mandam confeccionar *slides* em *power point*, colocam-nos em um *pen drive* e os utilizam repetidamente, semestre após semestre, eventualmente com alguns ajustes.¹⁵⁶

A necessidade de uma boa aula ser dinâmica fica evidenciada no comentário do aluno que segue:

“A que passa conhecimento sem dar sono.”

Aluno, de 30 a 40 anos.

Sobre essa fala, chama atenção em um primeiro momento a expressão “passa conhecimento”. Tal afirmação demonstra a concepção de ensino do respondente, que parte do pressuposto de uma aula em que o professor (conhecedor da matéria) é o único capaz de produzir conhecimento em sala de aula. Essa concepção é objeto de crítica pela pedagogia freireana ao abordar o problema do bancarismo do ensino. De acordo com Paulo Freire:

[...] em que pese o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeito pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transmitido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a

¹⁵⁶ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Professor *pen drive* (ou Professor *data show*). In **Aprender Direito**. Disponível em: <<http://www.aprenderdireito8.blogspot.com.br/2009/07/professor-pendrive.html>>. Acesso em: 7 abr. 2013.

volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo”.¹⁵⁷

Outro dado relevante da passagem do aluno diz respeito ao necessário dinamismo da aula. Ao mencionar que elas não podem “dar sono”, ele sugere que uma boa aula deva ser dinâmica, que chame a atenção dos alunos. Nesse mesmo sentido, pode-se destacar a passagem a seguir:

“Uma boa aula começa com um bom professor, não adianta apenas falar na frente dos alunos, isso cansa e não é produtivo.”

Aluno, de 18 a 23 anos, atua na área do Direito.

Para os estudantes em início de curso, uma boa aula também requer participação do alunado. Esse é o direcionamento da resposta descrita adiante:

“Boa aula é aquela em que o professor consegue transmitir seus conhecimentos e que tenha participação dos alunos.”

Aluno, de 23 a 30 anos, estagiário.

Do mesmo modo como na resposta descrita anteriormente, esse posicionamento também revela uma tendência de educação bancária. Na contramão desse posicionamento, podem ser destacadas as passagens a seguir, que revelam que uma boa aula não pode estar associada a decorar a matéria:

“É uma aula em que a grande maioria dos alunos consegue compreender o conteúdo, pois apenas decorar não serve. Uma boa aula se caracteriza também por um bom debate entre os alunos, sobre o que cada um absorveu.”

Aluna, de 18 a 23 anos, estagiária.

“Aquele em que você diz: “Aprendi, entendi e não decorei”.

Aluna, de 18 a 23 anos, estagiária.

Adiante, a relação entre professor e alunos aparece como uma característica importante para a realização de uma boa aula:

“Aula onde o professor tem boa relação com a turma, importando-se com os alunos e identificando-se com eles, facilitando o método de estudo de seus alunos e não tentando apavorá-los com o conteúdo a ser ensinado.”

¹⁵⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 27-28.

Aluna, de 18 a 23 anos, estagiária.

“Uma boa aula é a em que o professor domina o assunto e tem boa relação com os alunos, compreendendo as dificuldades iniciais do estudante.”

Aluna, de 24 a 29 anos.

Outra informação relevante sobre o assunto diz respeito ao perfil desejado para docentes dos primeiros semestres. Por se tratar de um estudante que está começando a vida universitária, alguns respondentes apontaram a necessidade de o professor ter um perfil especial para trabalhar com os alunos de início de curso. Para eles:

“Uma boa aula é quando um professor entra na sala de aula de primeira abordando tal assunto e com uma postura de professor de primeiro semestre, não com uma postura de quarto ou sexto semestre e começa a explicar sem que entendamos o assunto abordado.”

Aluno, de 18 a 23 anos, atua na área do Direito.

Outro estudante também menciona ser fundamental um perfil de professor próprio para ministrar disciplinas aos alunos do turno da noite. Para esses:

“Uma boa aula principalmente para o período noturno é aquela em que o professor consegue da melhor forma compreender o ritmo da turma e passar o conteúdo da forma mais clara possível”.

Aluno, de 18 a 23 anos, estagiário.

Outra característica de uma boa aula é a relação feita pelo professor entre teoria e prática. Esse vínculo já foi evidenciado como um valor importante em outras questões do instrumento de pesquisa e aparece novamente como um ponto de destaque nas passagens que seguem:

“Teórica / prática: sempre que a teoria for apresentada, que venha a prática, a fim de estimular o raciocínio e de se habituar a fazer a atividade, para que se obtenha mais êxito futuramente em avaliações.”

Aluno, de 18 a 23 anos, estagiário.

“É aquela que tem bastante conteúdo útil para o exercício da profissão.”

Aluno, menos de 18 anos, atua na área do Direito.

“Na minha opinião, uma boa aula é aquela em que o professor parte da realidade do aluno para explicar a matéria, relacionando o conteúdo com a prática profissional, trazendo exemplos práticos, visto que é justamente assim que ocorre uma identificação e desperta o interesse dos alunos.”

Aluna, de 24 a 29 anos.

Por fim, destaca-se que o professor, para ministrar uma boa aula, não pode ter uma postura arrogante. Tal afirmação pode ser feita com base na passagem abaixo:

“Um profissional como a professora XXXX, que passa a matéria e ajuda a compreender o sentido dela, não acha que é “Deus”, mas sim uma professora de verdade.”

Aluno, de 30 a 40 anos, atua fora da área do Direito.

No mesmo sentido, o professor Álvaro Melo Filho contribui para o debate ao mencionar que:

Estamos frente a uma deficiência de mentalidade metodológica que não é modificada com leis e decretos. Por isso, não é fácil acabar com a velha tradição bacharelesca, acadêmica, dogmática, a qual é transmitida por professores autoritários e de prestígio de quem traz consigo a “verdade” perfeita e acabada.¹⁵⁸

Quando questionados sobre como descreveriam os professores das disciplinas propedêuticas, as duas respostas mais frequentes foram bons, ótimos, os melhores (80), capacitados e com amplo conhecimento (46). A tabulação de todas as respostas pode ser conferida abaixo:

Tabela 39 – Alunos ingressantes – descrição dos professores de propedêuticas.

Como descreveria seus professores de disciplinas propedêuticas	
MANIFESTAÇÕES	F
Bons / Ótimos / Os melhores	80
Capacitados / têm bastante conhecimento	46
Têm boa didática	19
Interessados / Esforçados	12
Sem didática	12
Deveriam dar maior enfoque à prática / área jurídica	11
Aulas poderiam ser mais dinâmicas	9
Impacientes / Inacessíveis / Secos / Arrogantes	9
Razoáveis / Regulares	8
Calmos / Centrados / Tranquilos / Introversos	6

¹⁵⁸ MELO FILHO, Álvaro. **Metodologia do Ensino Jurídico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1984, p. 38 e 45.

Atualizados	3
Carismáticos	3
Centrados no conteúdo	3
Dedicados	3
Críticos	2
Têm experiência na prática	2
Pouca experiência na docência	2
Displicentes	1
Educados	1
Estranhos	1
Exigentes	1
Não estabelecem a ligação entre a matéria e o Direito	1
Normais	1

Fonte: elaborado pelo autor.

Os resultados dessa questão denotam o grau de satisfação discente com os professores de disciplinas propedêuticas. As descrições, em sua maioria, foram bastante positivas. Como exemplo, pode-se mencionar o trecho abaixo:

“Descrevê-los-ia como profissionais questionadores e sobretudo que me estimulam a ler, conhecer, estudar, questionar, pensar diferentes conexões.”

Aluna, de 30 a 40 anos, atua fora da área do Direito.

Dentre as caracterizações negativas, foram selecionadas duas passagens que demonstram a insatisfação discente com a arrogância docente e com o fato de alguns docentes não conectarem os conteúdos com a realidade. São elas:

“Muito bons! Mas alguns ainda têm a ideia de ser superiores aos alunos, e isso, para mim, não contribui para nada.”

Aluna, de 30 a 40 anos, estagiária.

“Alguns são meio fora da realidade (mundo da lua).”

Aluna, de 30 a 40 anos, estagiária.

Quando solicitado aos respondentes que apresentassem sua opinião sobre as disciplinas propedêuticas, 85 estudantes vincularam-nas a conteúdos importantes, basilares e fundamentais para o profissional do Direito. O segundo maior índice de respostas refere que tais disciplinas auxiliam o desenvolvimento do

pensamento crítico do aluno (41). As respostas obtidas foram organizadas em categorias e podem ser consultadas na tabela que segue:

Tabela 40 – Alunos ingressantes – opinião sobre as propedêuticas.

Opinião discente sobre as disciplinas propedêuticas	
MANIFESTAÇÕES	F
Importantes para o profissional do Direito / São basilares / São fundamentais	85
Auxiliam no desenvolvimento de um pensamento crítico / na formação de um raciocínio crítico / formação ética / formação do cidadão / auxiliam na percepção do mundo do Direito	41
Monótonas / Repetitivas	12
Boas	10
Não têm aplicação prática	10
Não têm importância / São irrelevantes	9
Os professores dessas disciplinas deveriam ser modificados	4
Complementam as demais disciplinas do curso	3
Deveriam ser opcionais	3
Difícil absorção do conteúdo	3
Deveriam estabelecer a relação com casos jurídicos / com a área jurídica	2
Deveriam acontecer no meio do curso	1
Deveriam ser inseridas em outras disciplinas do curso	1
Deveriam ser mais aprofundadas	1
Deveriam ser opcionais	3

Fonte: elaborado pelo autor.

Grande parte das respostas apresentadas pelos estudantes indica percepções positivas acerca das disciplinas propedêuticas. A maioria delas refere que tais conteúdos são a base do curso e proporcionam uma visão mais ampla do Direito e da sociedade. Essas percepções são representadas pelas passagens selecionadas a seguir:

“Acho que essas disciplinas embasam todo o curso, elas dão sustentação para todo o resto.”

Aluna, de 18 a 23 anos, estagiária.

“Apesar de serem muito criticadas, são fundamentais para a formação acadêmica do aluno.”

Aluno, de 24 a 29 anos, estagiário.

“São disciplinas fundamentais para iniciar o curso de Direito, incentivam a leitura e modulam o futuro profissional na área.”

Aluna, de 30 a 40 anos.

“São um complemento, ou mais que isso, à formação de qualquer aluno do curso de Direito, pois nos dão uma maior amplitude de conhecimento para conhecer melhor a sociedade e solucionar, da melhor forma, seus possíveis conflitos.”

Aluno, mais de 40 anos, atua fora da área do Direito.

“Têm um papel importante no Curso de Direito, já que proporcionam uma visão além daquilo que está no texto das leis. Proporcionam uma visão mais ampla sobre o Direito.”

Aluna, de 30 a 40 anos, atua na área do Direito.

“Eu particularmente amo essas disciplinas, foi a partir delas que entrei para o curso de Direito (tive algumas dessas disciplinas no ensino médio).”

Aluna, de 18 a 23 anos, atua fora da área do Direito.

Alguns estudantes fizeram comentários negativos sobre as disciplinas propedêuticas. As críticas, em geral, tratam da existência dessas disciplinas no currículo e seu posicionamento no curso, a ausência de vínculo com a prática profissional e a metodologia de ensino empregada pelos professores.

Em se tratando da oferta de conteúdos propedêuticos na estrutura curricular do curso de Direito, os alunos consideram que os cursos poderiam reduzir o número de disciplinas ofertadas. Como exemplo, foram selecionadas as considerações indicadas abaixo:

“São importantes, mas poderiam enxugar e diminuir o número de disciplinas.”

Aluna, de 30 a 40 anos, estagiária.

“Não sou a favor, deveria ser opcional. Com aumento do que realmente interessa: Direito.”

Aluna, de 18 a 23 anos.

“Creio que o curso deveria reduzir o número de disciplinas propedêuticas, pois algumas são irrelevantes.”

Aluno, de 23 a 29 anos, estagiário.

“Pode ter um conteúdo fundamental e relevante para com algumas disciplinas, mas acredito que não seria relevante a ponto de ter uma cadeira específica e obrigatória.”

Aluna, de 18 a 23 anos, estagiária.

“As disciplinas são muito irrelevantes e poderiam ser pouco menos aplicadas.”

Aluno, de 18 a 23 anos, atua na área do Direito.

“São importantes, mas poderiam ser aplicadas mais no meio do curso não todas no início.”

Aluno, de 18 a 23 anos, atua fora da área do Direito.

“Acho um desperdício de tempo e dinheiro. Acredito que as matérias poderiam se unir apenas em uma cadeira, para ao menos elucidar sobre tais temas, pois não julgo muito necessária, sinceramente, Filosofia¹⁵⁹, Antropologia, hoje em dia. Acredito que a maioria não irá usar tais conhecimentos.”

¹⁵⁹Sobre a disciplina de Filosofia nos cursos jurídicos, consultar BITTAR, Eduardo. O Ensino da Filosofia do Direito: História, Legislação e Tradição na Cultura Jurídica Brasileira. In: **Anuário ABEDi**. Florianópolis, Fundação Boiteux, 2006.

Aluno, de 18 a 23 anos, atua na área do Direito.

“Para mim, a Sociologia está próxima a Antropologia, porém esta é mais interessante, pois não ficamos atrelados apenas em conceitos. Sociologia é uma disciplina que na minha opinião poderia ser retirada do currículo. Fora isso, acho que são de extrema importância para compreendermos a lidar com o comportamento humano.”

Aluno, de 24 a 29 anos.

“Algumas são fundamentais como a Ética, outras poderiam ser abordadas juntamente com outras relacionadas, não necessitando ter um semestre exclusivo como Sociologia e Filosofia, por exemplo.”

Aluna, de 30 a 40 anos, estagiária.

O primeiro ponto que chama atenção diz respeito ao questionamento por parte dos estudantes sobre o caráter obrigatório dos conteúdos propedêuticos. Muitos alunos acreditam que as disciplinas propedêuticas deveriam ser opcionais.

Uma das considerações apresentadas sugere que os conteúdos não sejam ministrados, em sua maioria, no início do curso. De fato, considera-se que, em grande medida, por estarmos tratando com um público jovem, alguns alunos não tenham maturidade suficiente para compreender a relevância dos conteúdos propedêuticos para a sua formação. Quando as disciplinas ficam muito concentradas no início do curso, o aluno tem a impressão de que aqueles conteúdos não são Direito e têm pouca relação com essa área do conhecimento. Por conta disso, algumas instituições de ensino Superior optam por ofertar tais programas da metade para o final do curso.

Dentre as disciplinas ofertadas, as percepções dos discentes indicadas levam a crer que os estudantes têm mais rejeição a conteúdos como Sociologia e Filosofia. Alguns alunos chegam a sugerir que os conteúdos propedêuticos sejam unidos em apenas uma disciplina, para não ocupar tanto espaço na matriz curricular do curso.

Outra descrição realizada diz respeito à necessidade de tais disciplinas se relacionarem mais com a prática profissional. Essa sugestão não é novidade, pois em outros pontos do questionamento já foram objeto de crítica.

Adiante, encontram-se as manifestações dos discentes a respeito do tema:

“Poderiam ser mais aprofundadas e relacionadas com casos jurídicos concretos.”

Aluno, mais de 40 anos.

“São interessantes para a formação acadêmica, porém algumas deveriam se unir mais à prática jurídica, para serem mais interessantes e conseqüentemente de mais fácil compreensão.”

Aluno, de 18 a 23 anos, estagiário.

“Deveria ser usada uma metodologia um pouco mais dinâmica, pois é muito teórica (a aula).”

Aluno, de 30 a 40 anos, atua fora da área do Direito.

Outro grupo de manifestações discentes diz respeito às metodologias de ensino normalmente empregadas nas disciplinas propedêuticas. Sobre esse tema, alguns respondentes vinculam esses conteúdos a aulas cansativas, como pode ser percebido nas respostas selecionadas:

“Boas, mas muito "chatas", em grande parte por o professor não fazer dela uma matéria empolgante.”

Aluna, de 18 a 23 anos, estagiária.

“As disciplinas são um pouco mais complicadas, por isso as aulas tendem a ser mais cansativas e talvez até pouco produtivas, assim o professor tem mais um desafio, além de passar o conteúdo.”

Aluno, de 18 a 23 anos.

“Matérias boas, mas cansativas, pois envolvem muita teoria, praticamente uma aula de História.”

Aluno, de 24 a 29 anos, estagiário.

A menção ao aspecto histórico das disciplinas propedêuticas também apareceu em outra pesquisa realizada em 2003¹⁶⁰. De acordo com o relato coletado em um grupo de discussão, uma das estudantes participantes afirmou:

“Quando me perguntam como vai o curso de Direito, eu respondo: Não sei, pois até agora só vi História, o que eu odeio, por sinal.”

Faltou a referência

Essa afirmação representa um grave problema na formação acadêmica. Primeiramente, demonstra evidente rejeição da estudante às disciplinas que apresentem um viés histórico. Além disso, a fala estabelece uma forma de observar

¹⁶⁰ A pesquisa mencionada foi realizada para o embasamento do trabalho de conclusão de curso exigido para obtenção do título de bacharel em Direito do Centro Universitário Ritter dos Reis. Uma das técnicas de pesquisa utilizadas na ocasião refere-se à realização de grupo de discussão, ocorrida nos dias 24, 25 e 27 de novembro de 2003, juntamente com os alunos integrantes do primeiro e segundo semestres do curso de Direito do UNIRITTER, com sede em Canoas. Na ocasião, participaram da atividade dez alunos, que manifestaram opiniões sobre a estrutura curricular da instituição, que havia sido implantada no primeiro semestre do mesmo ano. O aprofundamento dos resultados da pesquisa pode ser consultado em COSTA, Bárbara Silva. **A Estrutura Curricular do Curso de Direito do Uniritter**: reflexões sobre o processo de mudança. 135f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito). Centro Universitário Ritter dos Reis. Canoas. 2004, p.100.

o direito desvinculado de sua constituição histórica, o que representa um erro grave para a formação de um profissional da área.

É provável que essa resistência aos aspectos históricos do Direito encontre raízes na formação do estudante antes de seu ingresso no ensino superior. Sobre isso, Edgar Morin apresenta uma importante contribuição ao tratar da importância da História para a compreensão do conhecimento como um todo. De acordo com o autor, a História deveria desempenhar um papel-chave desde a escola secundária, ao permitir que o aluno se incorporasse à história de sua nação. Para ele:

[...] a História se enriqueceu no transcorrer dos últimos cinquenta anos, mas acrescenta que, para o ensino, não é somente a História nacional que é inteiramente indispensável, mas também a História da Europa que deve ser observada em sua unidade e suas divisões, desde os tempos modernos, assim como a História do mundo, dado que temos uma História planetária desde o século XVI.¹⁶¹

Em seguida, complementa:

A História assim fecundada não pode mais ser considerada como uma disciplina *stricto sensu*, mas como uma ciência histórica multifocalizada, composta por várias dimensões das outras ciências humanas, cuja perspectiva global adquire justamente todo seu valor graças a elas, longe de estar diminuída pela multiplicidade das perspectivas particulares.¹⁶²

A repulsa pelos conteúdos históricos ignora a associação existente entre esse campo do saber e o Direito. Para Daniel Cerqueira, “se pensarmos na compreensão do Direito para além do Direito Positivo, entenderemos que o Direito é, antes de tudo, um fenômeno sociopolítico *historicamente localizado*”¹⁶³.

O aluno que não conhece História não compreende as razões que sustentam os institutos jurídicos nos dias de hoje. Estudar História é fundamental para que se compreenda o desenvolvimento da própria ciência do Direito. Logo, a reflexão acerca do sistema do Direito implica em reconhecer que a atualidade é necessariamente fruto de um percurso ocorrido ao longo dos tempos.

¹⁶¹ MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (orgs.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 36.

¹⁶² MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (orgs.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 44.

¹⁶³ CERQUEIRA, Daniel Torres. História e Direito: dois parceiros de uma longa jornada. In: CERQUEIRA, Daniel; FRAGALE FILHO, Roberto (orgs.). **O Ensino Jurídico em Desate: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica**. Campinas, SP: Millenium Editora, 2006, p. 60.

O ensino da História para os cursos jurídicos também foi objeto de análise de Luis Alberto Warat. Para o jusfilósofo, os professores devem conectar os conteúdos históricos ao tempo presente. Tal afirmação fica evidente na passagem que segue:

Os professores transmitem conhecimentos, coisas do passado, ensinam sempre história, o que já foi. Nunca ajudam, não fazem com que você possa ascender-se no presente, desfruta-lo, torna-lo mágico, fazer do presente um instrumento surrealista. O conhecimento é tal quanto pode prever, tornar conhecidas coisas do mundo. Por isso só coisifica, encerra o objeto, o torna previsível, morto. Para saber do passado ou do futuro, adquirimos conhecimentos; para entender o presente, precisamos ficar acesos, ascendidos.¹⁶⁴

As disciplinas de História do Direito são ofertadas em grande parte das instituições de ensino; no entanto, normalmente são vistas pelos alunos como ocupantes de uma posição secundária nos currículos dos cursos. Tal fenômeno é ocasionado pela postura tradicionalmente adotada pelos acadêmicos, que se apegam mais ao tecnicismo e ao utilitarismo do conhecimento.

Antônio Carlos Wolkmer revela a importância da História do Direito ao sustentar que se está buscando uma renovação crítica da historiografia do Direito, nascida e articulada na dialética da produção da vida material e das relações sociais concretas. Para o autor, uma renovação crítica da historiografia do Direito seria possível a partir de uma reinterpretação das fontes do passado sob o viés da interdisciplinaridade (social, econômico e político) e de uma reordenação metodológica, em que o fenômeno jurídico seja descrito sob uma perspectiva desmistificadora¹⁶⁵.

Por fim, o debate sobre História e transformação da realidade presente passa a ter um espaço importante na formação de um profissional. Sobre o tema, importa mencionar a contribuição de Basarab Nicolescu:

Mas o que é a história? A história é transformação ao redor de algo que é conservado. Se nada é conservado, não há história. História acontece na mudança ao redor de algo que é conservado. Isso porque, quando alguém diz: "Você precisa mudar". Você não sabe o que fazer, porque não sabe o

¹⁶⁴ WARAT, Luis Alberto. A pedagogia do novo. In: **Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004, p. 415.

¹⁶⁵ WOLKMER, Antônio Carlos. **Fundamentos de História do Direito**. 2. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2011, p. 7.

que você precisa conservar. A coisa mais importante na mudança é a conservação. O que conservamos abre espaço para o que podemos mudar. Assim, história significa transformação ao redor da conservação, neste caso, de Vicência e de coerência com o meio. E isso ocorre no intervalo de tempo em que os sistemas vivos e o meio mudam de modo coerente, conjuntamente.¹⁶⁶

A última pergunta do questionário solicitou aos respondentes que indicassem sugestões para aprimorar o desenvolvimento das disciplinas propedêuticas. As recomendações mais comuns foram analisar fatos contemporâneos / casos (33) e tornar as disciplinas mais interessantes / dinâmicas / simplificadas e objetivas (18). As respostas obtidas estão demonstradas abaixo:

Tabela 41 – Alunos ingressantes – sugestões para aprimoramento.

Sugestões para o aprimoramento das disciplinas propedêuticas	
MANIFESTAÇÕES	F
Análise de fatos contemporâneos / casos jurídicos	33
Tornar as disciplinas mais interessantes / dinâmicas / simplificadas / objetivas	18
Sem sugestões	12
Mais debates	9
Estão bem assim	8
Maior participação dos alunos em aula	8
Leituras / Filmes	7
Saídas de campo	6
Seminários	6
Maior carga horária	5
Deveriam ser opcionais / EaD	4
Maior integração com as demais disciplinas do curso	4
Utilização de material impresso de apoio	3
Estimular questionamentos críticos sobre os assuntos estudados	2
Mais exercícios	2
Mais pesquisas	2
Power Point	2
Apresentação de trabalhos	1
Atividades avaliativas diversificadas	1
Avaliações orais	1
Desenvolver pensamento crítico	1

¹⁶⁶ MATURANA, Humberto. Transdisciplinaridade e cognição. In: **Educação e transdisciplinaridade**. Tradução de Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000, p. 88.

Extingui-las	1
Maior abrangência	1
Mais teoria	1
Mudar os professores	1
Unificar as disciplinas propedêuticas	1

Fonte: elaborado pelo autor.

As sugestões apresentadas abordam uma série de pontos de análise; contudo, selecionaram-se alguns pontos para destaque das passagens na íntegra dos estudantes. As questões que merecem ênfase dizem respeito ao vínculo das disciplinas com a prática jurídica, à modalidade de oferta das disciplinas no currículo do curso e às metodologias de ensino empregadas.

Em se tratando do vínculo dos conteúdos propedêuticos com a prática do Direito, as manifestações mais significativas foram:

“Deveriam ser mais atuais e menos históricas.”

Aluna, de 30 a 40 anos, empregada fora da área do Direito.

“Trabalhar a prática de modo permanente. Ex.: casos concretos.”

Aluno, de 30 a 40 anos, empregado na área do Direito.

“Aulas mais relacionadas com a prática e trabalhos mais dinâmicos, não somente teoria.”

Aluna, de 18 a 23 anos.

O descontentamento com o caráter eminentemente teórico das disciplinas é uma das sugestões mais frequentes apontadas para o desenvolvimento dos conteúdos. A primeira manifestação demonstra certo grau de rejeição discente aos conteúdos de caráter histórico.

Outras sugestões apresentadas dizem respeito à oferta das disciplinas propedêuticas. Segundo alguns estudantes, os conteúdos propedêuticos poderiam ser ministrados na modalidade *online*, pois dessa forma teriam mais tempo para as disciplinas dogmáticas do curso. Além disso, há ainda quem critique especificamente as disciplinas de Sociologia e Filosofia e os textos sugeridos pelos professores. Essas observações foram extraídas das respostas dos estudantes abaixo apresentadas:

“Acredito que outras cadeira com conteúdo de maior dificuldade de ensino possam ser divididas no lugar dessas disciplinas propedêuticas, sendo essas postas como eletivas ou por EaD.”

Aluna, de 18 a 23 anos, estagiária.

“Penso que essas disciplinas poderiam utilizar mais o sistema EaD, já que são mais teóricas, assim haveria mais crédito livre para as outras disciplinas. Poderia haver mais cobrança dos alunos nas tarefas e testes.”

Aluna, de 18 a 23 anos, atua fora da área do Direito.

“Mais relações, exemplos que envolvam o Direito em si, pois quem quer ser Sociólogo faz o curso superior de Sociologia, e filósofo, Filosofia. Aqui estamos cursando Direito, e muitas vezes os professores se voltam para textos desnecessários.”

Aluna, de 30 a 40 anos, estagiária.

Quanto às metodologias de ensino empregadas nas aulas de disciplinas propedêuticas, as sugestões mais interessantes mencionam a diversificação de métodos empregados. A seguir, encontram-se os comentários dos discentes:

“Diferentes formas de aplicação, além da exposição apenas: filmes, debates e seminários.”

Aluna, de 18 a 23 anos, atua na área do Direito.

“Leitura (livros, revistas e slides), escrita (questionários, testes), visualização (filmes, slides), “falando” (seminários, trabalhos por alunos).”

Aluno, de 30 a 40 anos.

“Maior diversificação na apresentação dos temas (não apenas explanação) e mais exemplos que interliguem a relevância do aprendizado das disciplinas propedêuticas com os dias atuais.”

Aluno, de 30 a 40 anos.

“Uso maior de esquemas, Power Point, projetor e material impresso, não somente explanação do professor.”

Aluna, de 30 a 40 anos, atua fora da área do Direito.

“Desenvolver um pouco mais atividades que integrem os alunos, como preparação de trabalhos para apresentar em aula. Não ficar somente com leitura de textos e trabalhos básicos. Porém, vejo um problema de aceitação dessas disciplinas por grande parte dos alunos. Muitos acham desnecessárias, então o desafio é mostrar a sua importância para nossa formação como advogados e cidadãos”.

Aluno, de 30 a 40 anos, atua fora da área do Direito.

Dentre as sugestões de diversificação de métodos de ensino apresentadas, evidencia-se uma preferência pela utilização de filmes e slides e a realização de seminários. Isso demonstra que a aula apenas expositiva tem seu valor, mas não esgota as possibilidades de um professor em sala de aula.

A rejeição pelo aprofundamento das disciplinas propedêuticas por meio de leitura de textos fica evidenciada em diversas respostas dos alunos. Os estudantes parecem desejar um recurso que facilite o acesso ao conhecimento. Como exemplo, uma das manifestações menciona a utilização do polígrafo.

Sobre o assunto, as duas respostas selecionadas foram:

“Apresentação de polígrafos com os conteúdos a serem estudados.”

Aluno, mais de 40 anos.

“Trazer documentários que mostrem melhor a realidade do assunto, textos são muito supérfluos.”

Aluna, de 18 a 23 anos, estagiária.

Proporcionar maior aproximação entre professor e alunos é outra sugestão apresentada entre os discentes¹⁶⁷. De acordo com alguns, a aula não pode ser um monólogo. Para os alunos abaixo, é fundamental o diálogo entre as partes, para que o processo de aprendizagem se efetive.

“Os professores devem tentar incitar mais o diálogo, pois vejo as aulas terminando em monólogos onde não é desenvolvida a totalidade do conteúdo.”

Aluna, de 18 a 23 anos, estagiária.

“Que os nossos professores consigam maior interação com os alunos.”

Aluno, mais de 40 anos.

A importância de realização de visitas de campo também aparece como uma sugestão relevante entre os pesquisados. Para os alunos, essa seria uma forma de conectar os conteúdos propedêuticos com a realidade. As manifestações encontram-se abaixo:

“Principalmente em Sociologia, as saídas de campo são muito válidas, conhecer uma casa de detenção quando se fala em sistema prisional poderia ser uma experiência bem forte.”

Aluna, de 18 a 23 anos, estagiária.

“Mais práticas, visitas em instituições, comunidades e até mesmo casas prisionais, pois a realidade deve ser vista de dentro, e não somente de fora.”

¹⁶⁷ Interessante observar como essa questão envolvendo o vínculo entre professor e aluno muda ao longo do tempo. No século XIX, “o mestre do passado, graças à sua rispidez e às ridicularias do seu formalismo, polarizava muito mais o ódio que a amizade; por isso recebia o devido troco; era detestado pelo aluno, na exata proporção em que exibía aqueles defeitos”. ALMEIDA JÚNIOR, A. **Sob as Arcadas**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1965, p.55.

Aluno, de 30 a 40 anos.

“Proposta de atividades que envolvam a utilização de ferramentas alternativas (filmes, documentários, visitas a pontos históricos, etc.).”

Aluna, de 24 a 29 anos, atua fora da área do Direito.

Sobre as sugestões a visitas orientadas a casas prisionais, importa referir a necessidade de que tais atividades sejam realizadas para fins eminentemente pedagógicos, e não para suprir curiosidades dos acadêmicos. Acredita-se que essas atividades poderia ser uma estratégia de ensino importante para disciplinas como Sociologia, Direito Penal e Direitos Humanos. Contudo, os docentes devem preparar os alunos para essa atividade por meio de leituras de textos, reportagens, vídeos, etc. Dessa forma, ele teria melhores condições de vincular os conhecimentos estudados em sala de aula com a realidade. Ademais, evidentemente, as atividades em casas prisionais somente podem ser realizadas se garantidas as condições mínimas de segurança aos acadêmicos¹⁶⁸.

3.1 ALUNOS CONCLUINTES

Para fins deste estudo, consideram-se alunos concluintes aqueles matriculados do oitavo semestre em diante do curso de Direito. Ao longo da pesquisa, procurou-se realizar as mesmas perguntas apresentadas aos ingressantes, para que fosse possível fazer uma análise comparativa dos dados obtidos dos pesquisados em início e final de curso.

Levando-se em consideração os dados coletados, considera-se que o perfil do estudante concluinte do curso de Direito corresponde, em sua maioria, a mulheres (54%), entre 24 e 29 anos (36%), solteiros (64%), sem filhos (76%).

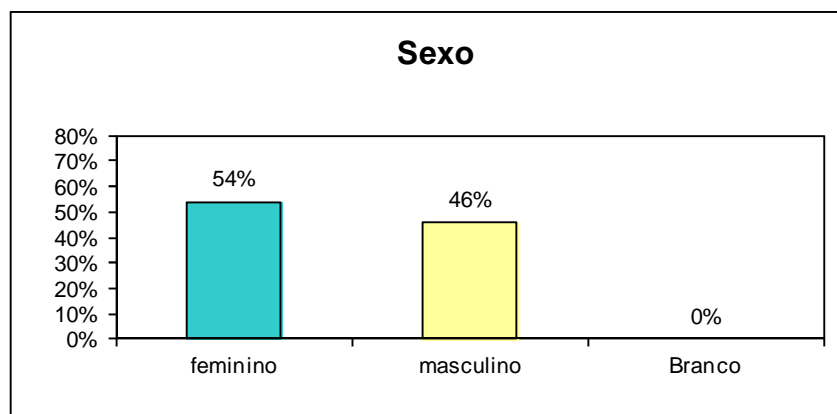
Tabela 42 – Alunos concluintes – sexo.

Sexo	f	%
feminino	41	54%
masculino	35	46%
Branco	0	0%
Total	76	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

¹⁶⁸ O assunto foi objeto de estudo da obra COSTA, Bárbara Silva; RUDNICKI, Dani. (org.) **Ensino Jurídico e Realidade Prisional: impressões dos acadêmicos de Direito do UniRitter sobre presídios gaúchos**. Porto Alegre: Ed. UniRitter, 2005.

Gráfico 30 - Alunos concluintes – sexo



Fonte: elaborado pelo autor.

Verifica-se que a informação quanto ao gênero diverge do dado levantado entre os alunos em início de curso. Conforme mencionado no subcapítulo anterior, as estatísticas do Censo da Educação Superior demonstram o aumento expressivo de pessoas do sexo feminino nas instituições de ensino.

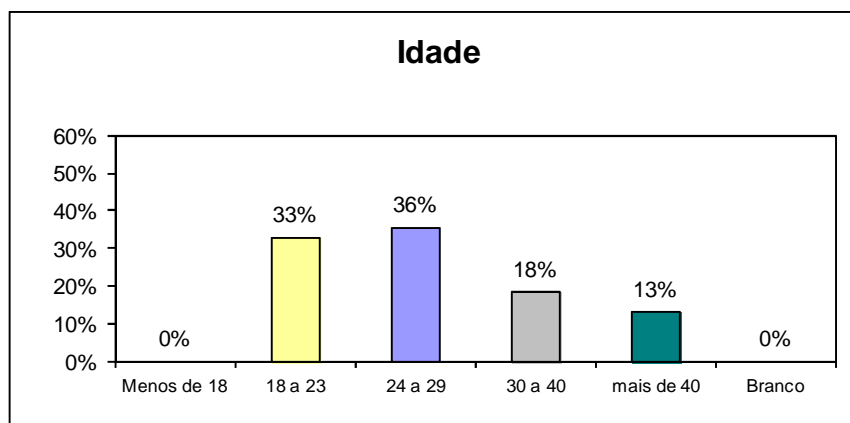
Quanto à idade, observa-se que os egressos do curso de Direito são jovens. Embora o percentual mais alto de graduados seja composto por estudantes de 24 a 29 anos (36%), o índice de bacharéis entre 18 e 23 anos também é bastante expressivo (33%). Ainda sobre a faixa etária, importa mencionar que 32% dos concluintes têm mais de 30 anos.

Tabela 43 – Alunos concluintes – idade.

Idade	f	%
Menos de 18	0	0%
18 a 23	25	33%
24 a 29	27	36%
30 a 40	14	18%
mais de 40	10	13%
Branco	0	0%
Total	76	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 31 - Alunos concluintes – idade.



Fonte: elaborado pelo autor.

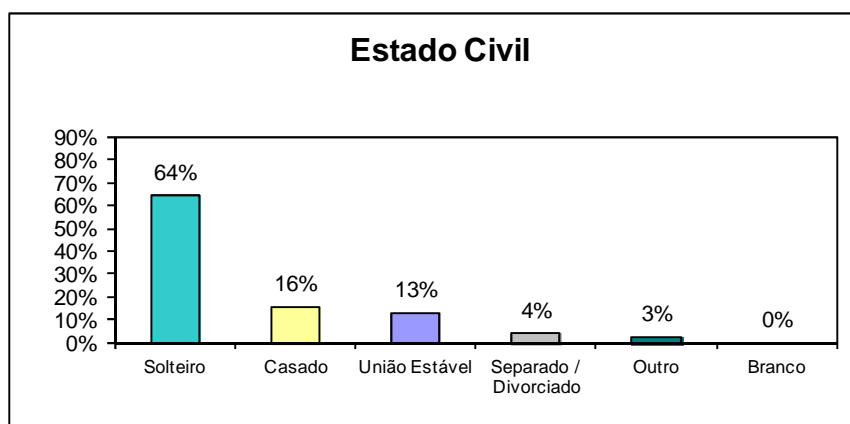
Assim como os alunos em início de curso, por se tratar de um público jovem, é natural que a maior parte dos concluintes seja solteira e não tenha filhos.

Tabela 44 – Alunos concluintes – estado civil.

Estado Civil	f	%
Solteiro	49	64%
Casado	12	16%
União Estável	10	13%
Separado / Divorciado	3	4%
Outro	2	3%
Branco	0	0%
Total	76	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 32 - Alunos concluintes – estado civil.



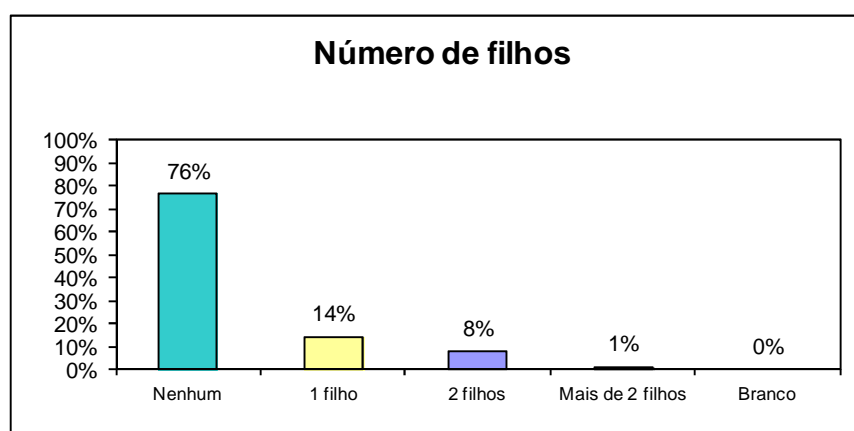
Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 45 – Alunos concluintes – número de filhos.

4. Número de filhos	f	%
Nenhum	58	76%
1 filho	11	14%
2 filhos	6	8%
Mais de 2 filhos	1	1%
Branco	0	0%
Total	76	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 33 - Alunos concluintes – número de filhos.



Fonte: elaborado pelo autor.

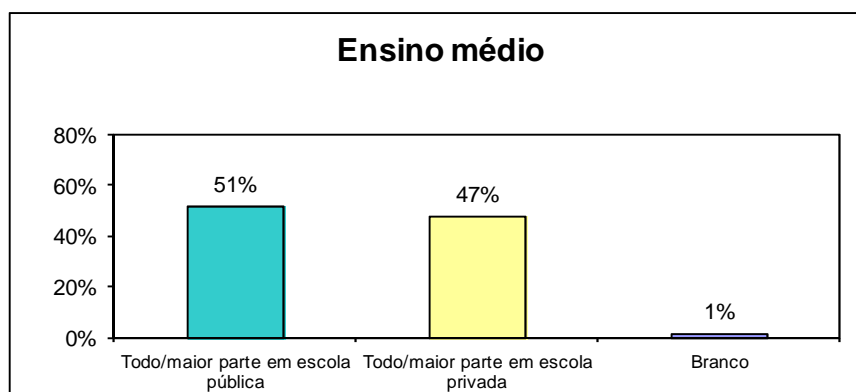
Quanto ao tipo de escola em que concluíram o ensino médio, percebe-se que o público é bastante dividido. 51% dos respondentes informaram ser egressos de escola pública, e 47%, de escola privada.

Tabela 46 – Alunos concluintes – ensino médio.

Como fez seu ensino médio	f	%
Todo/maior parte em escola pública	39	51%
Todo/maior parte em escola privada	36	47%
Branco	1	1%
Total	76	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 34 - Alunos concluintes – ensino médio.



Fonte: elaborado pelo autor.

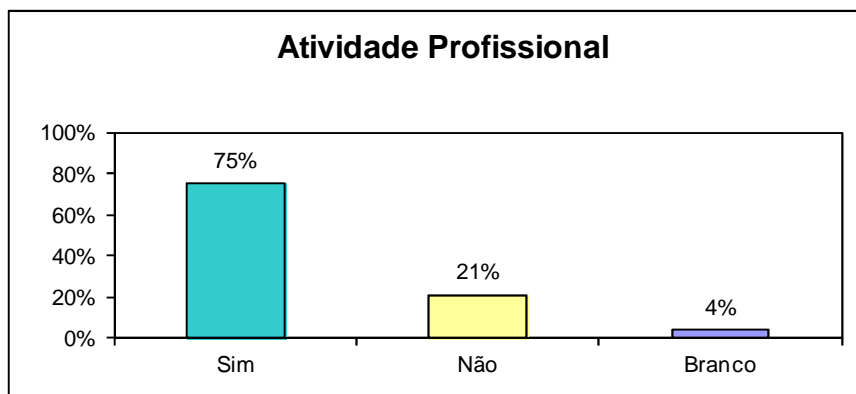
Outro dado relevante para a compreensão do perfil dos estudantes em final de curso refere-se ao exercício profissional do alunado. De acordo com a pesquisa, 75% dos estudantes exercem atividade profissional e 21% não atuam no mercado de trabalho. Dos que praticam atividade laboral, 28% têm emprego fora da área do Direito, 24% são estagiários e 20% atuam na área.

Tabela 47 – Alunos concluintes – atividade profissional.

Exerce atividade profissional?	f	%
Sim	57	75%
Não	16	21%
Branco	3	4%
Total	76	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 35 - Alunos concluintes – atividade profissional.



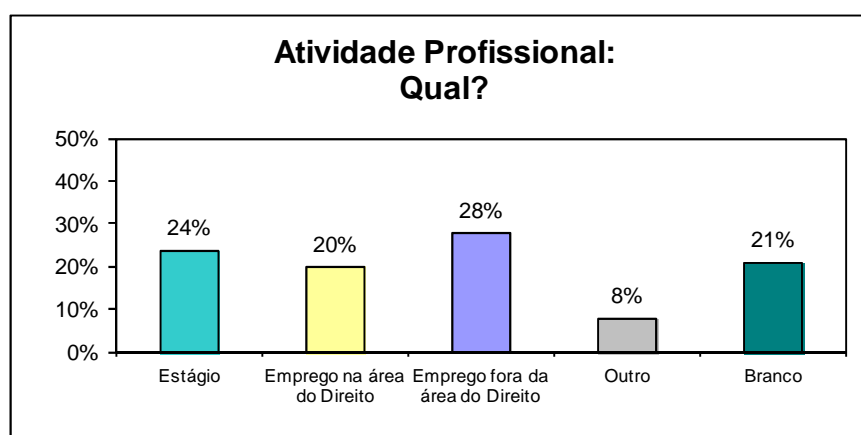
Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 48 – Alunos concluintes – atividade profissional exercida

Qual?	f	%
Estágio	18	24%
Emprego na área do Direito	15	20%
Emprego fora da área do Direito	21	28%
Outro	6	8%
Branco	16	21%
Total	76	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

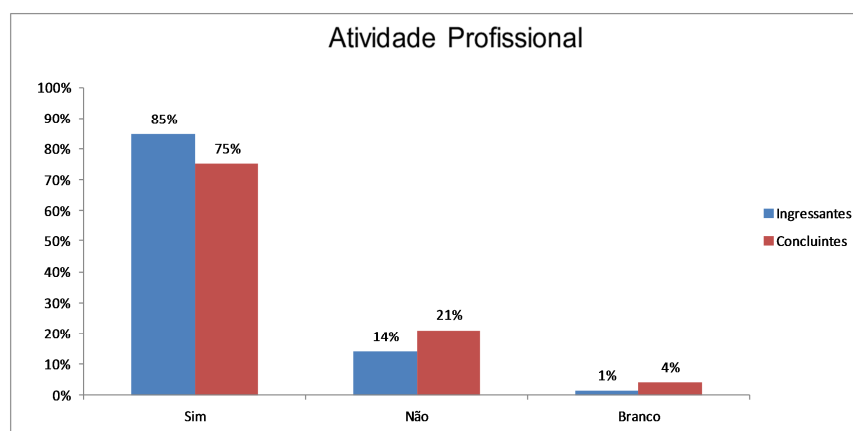
Gráfico 36 - Alunos concluintes – atividade profissional exercida.



Fonte: elaborado pelo autor.

Cumprir destacar que existe uma diferença significativa entre os dados levantados pelos concluintes em relação aos alunos em início de curso. Entre os ingressantes, apenas 14% não exercem atividade profissional. Esse índice aumenta para 21% entre os concluintes.

Gráfico 37 - Alunos ingressantes e concluintes – atividade profissional.



Fonte: elaborado pelo autor.

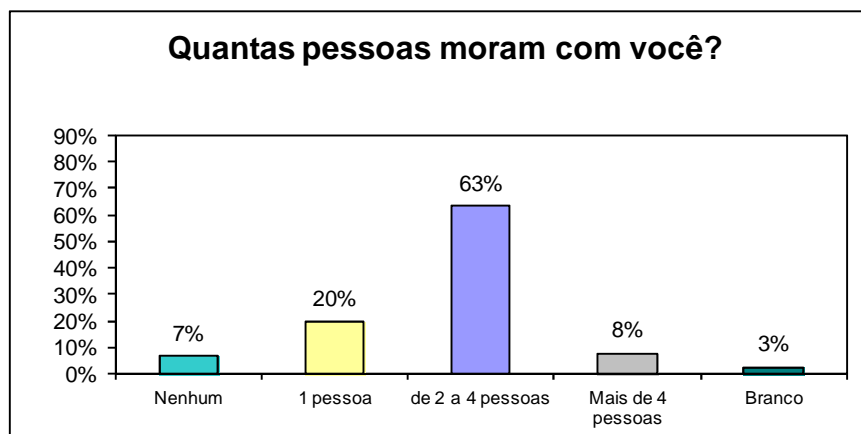
Quando questionados sobre o número de pessoas que residem com o estudante, os dados não destoaram em relação aos dos ingressantes. A maioria dos respondentes (63%) reside com 2 a 4 pessoas.

Tabela 49 – Alunos concluintes – pessoas residentes no mesmo local.

Quantas pessoas moram com você?	f	%
Nenhum	5	7%
1 pessoa	15	20%
de 2 a 4 pessoas	48	63%
Mais de 4 pessoas	6	8%
Branco	2	3%
Total	76	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 38 - Alunos concluintes – pessoas residentes no mesmo local



Fonte: elaborado pelo autor.

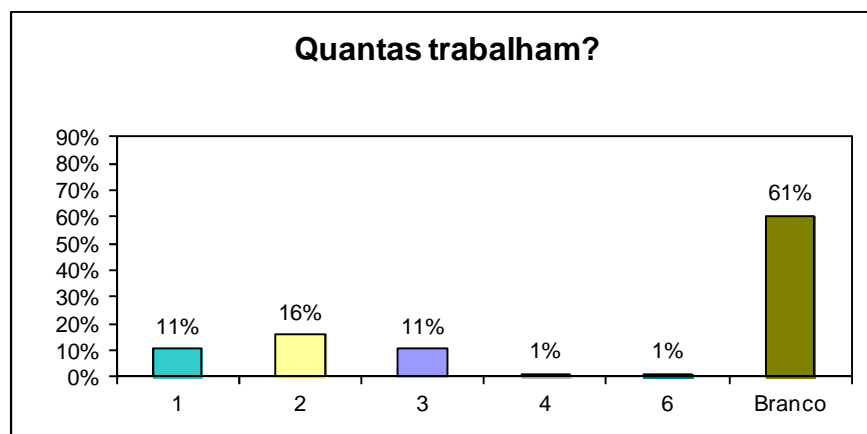
Em seguida, questionou-se sobre o percentual de pessoas residentes com o estudante que trabalham. Nesse sentido, 28% dos concluintes responderam que de 2 a 4 pessoas exercem atividade profissional.

Tabela 50 – Alunos concluintes – quantas trabalham.

Quantas trabalham?	f	%
1	8	11%
2	12	16%
3	8	11%
4	1	1%
6	1	1%
Branco	46	61%
Total	76	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 39 - Alunos concluintes – quantas trabalham.



Fonte: elaborado pelo autor.

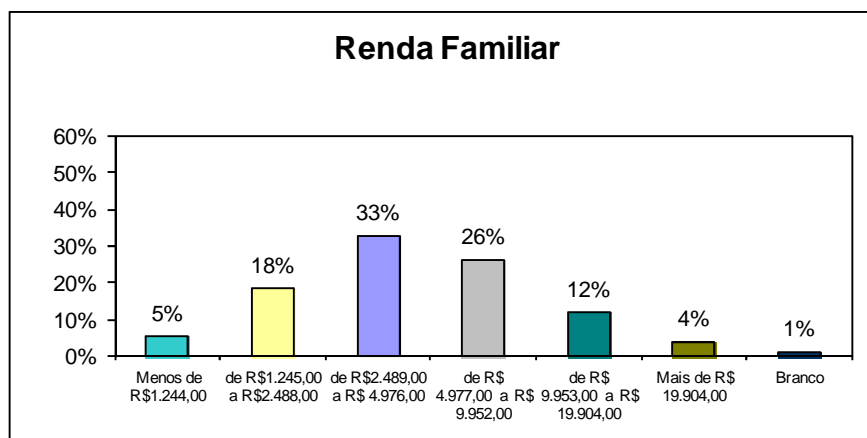
Em se tratando da renda familiar do concluinte, percebe-se que a maior faixa de renda indicada na pesquisa corresponde às categorias de R\$ 2.489,00 a R\$ 4.076,00 (33%) e de R\$ 4.977,00 a R\$ 9.952,00 (26%).

Tabela 51 – Alunos concluintes – renda familiar.

Renda Familiar	f	%
Menos de R\$1.244,00	4	5%
de R\$1.245,00 a R\$2.488,00	14	18%
de R\$2.489,00 a R\$ 4.976,00	25	33%
de R\$ 4.977,00 a R\$ 9.952,00	20	26%
de R\$ 9.953,00 a R\$ 19.904,00	9	12%
Mais de R\$ 19.904,00	3	4%
Branco	1	1%
Total	76	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 40 - Alunos concluintes – renda familiar.



Fonte: elaborado pelo autor.

Em seguida, os estudantes foram questionados sobre suas aspirações profissionais. A grande maioria dos respondentes indicou desejo pela carreira pública (66%), e 38% manifestaram intenção de seguir a carreira privada.

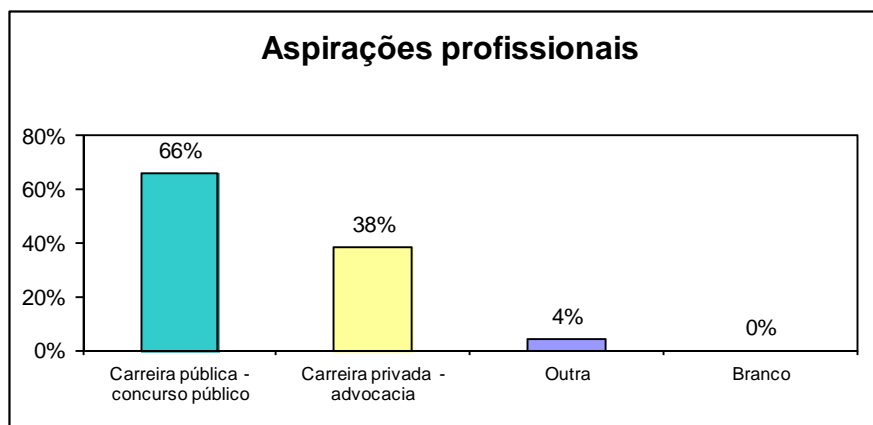
Tabela 52 – Alunos concluintes – aspirações profissionais.

Aspirações profissionais*	f	%
Carreira pública - concurso público	50	66%
Carreira privada - advocacia	29	38%
Outra	3	4%
Branco	0	0%
	76	

* O respondente poderia marcar mais de uma opção.

Fonte: elaborado pelo autor.

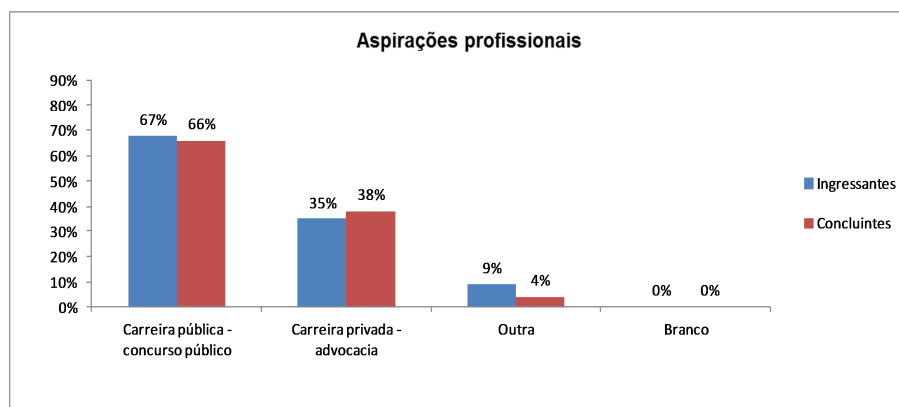
Gráfico 41 - Alunos concluintes – aspirações profissionais.



Fonte: elaborado pelo autor.

Em se tratando das expectativas de carreira, constata-se que as respostas dadas pelos concluintes apresentam pouca variação em relação às dos estudantes de início de curso. Conforme pode ser percebido no gráfico comparativo abaixo, o índice de estudantes que manifestaram desejo pela carreira pública tem variação de apenas 1%. Já entre os concluintes que demonstram desejo de atuar na carreira privada, percebe-se uma diferença de apenas 3% em relação aos iniciantes.

Gráfico 42 - Alunos ingressantes e concluintes – aspirações profissionais



Fonte: elaborado pelo autor.

Ao serem questionados sobre a carreira pública que gostariam de seguir, observa-se que a carreira jurídica mais popular entre os concluintes é a de delegado (29%). Nas próximas posições, encontram-se as profissões de promotor de justiça (20%), juiz (18%) e defensor público (18%).

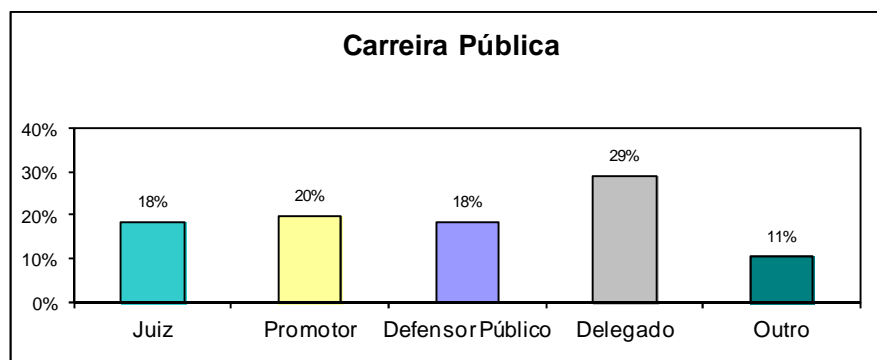
Tabela 53 – Alunos concluintes – carreira pública.

Carreira Pública*	f	%
Juiz	14	18%
Promotor	15	20%
Defensor Público	14	18%
Delegado	22	29%
Outro	8	11%
Total	76	

* O respondente poderia marcar mais de uma opção.

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 43 - Alunos concluintes – carreira pública.



Fonte: elaborado pelo autor.

Dentre os estudantes que marcaram a alternativa “Outro” na questão indicada acima, as profissões indicadas foram procurador (2), advogado (1), assessor parlamentar (1), assessor/analista (1), vaga na Justiça Federal (1) e policial federal (1).

Assim como com os estudantes de início de curso, buscou-se conhecer os motivos que levaram o aluno a escolher Direito. Sobre essa questão, os concluintes manifestaram a opção embasada na realização pessoal e profissional (47%), na identificação com o curso (29%), na possibilidade de realizar concursos públicos (21%) e no amplo mercado de trabalho (20%).

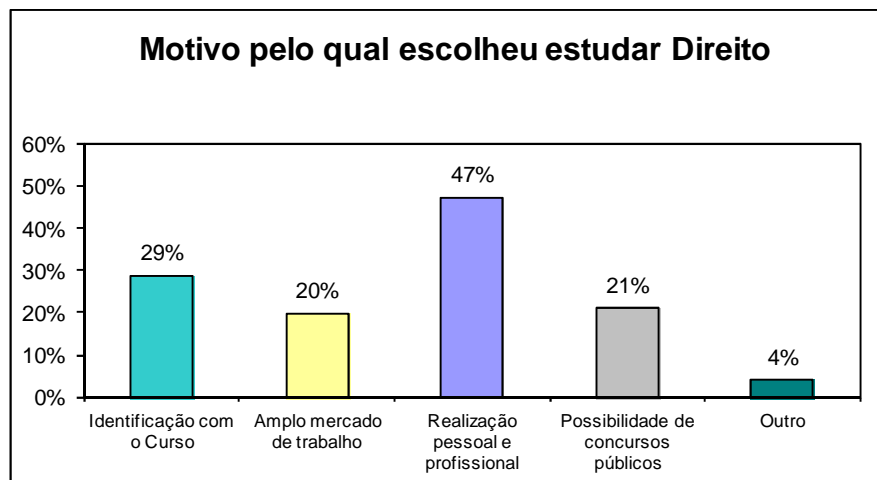
Tabela 54 – Alunos concluintes – escolha do curso.

Motivo pelo qual escolheu estudar Direito*	f	%
Identificação com o Curso	22	29%
Amplo mercado de trabalho	15	20%
Realização pessoal e profissional	36	47%
Possibilidade de concursos públicos	16	21%
Outro	3	4%
Total	76	

* O respondente poderia marcar mais de uma opção.

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 44 - Alunos concluintes – escolha do curso.



Fonte: elaborado pelo autor.

Quanto aos outros motivos indicados, pode-se mencionar a influência da família para o ramo (2) e a vocação discente para essa carreira (1).

A seguir, encontram-se as questões relacionadas ao curso e às disciplinas propedêuticas. A primeira questão realizada nesta etapa se refere ao modo como o estudante descreve o curso de Direito.

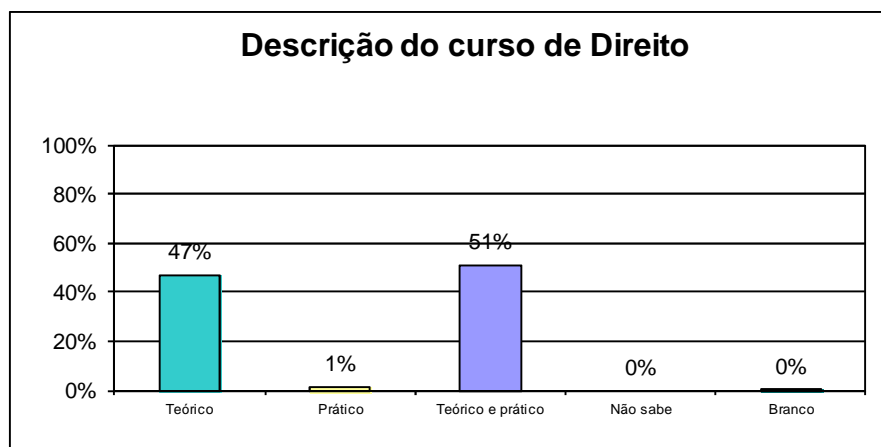
Conforme o levantamento de dados, constata-se que 72% dos graduandos de final de curso acreditam que ele pode ser descrito como teórico e prático. Apenas 22% dos discentes atribuíram o caráter teórico ao curso, e 4% disseram ser prático.

Tabela 55 – Alunos concluintes – descrição do curso

15. Descrição do curso de Direito	f	%
Teórico	101	47%
Prático	3	1%
Teórico e prático	110	51%
Não sabe	0	0%
Branco	1	0%
Total	215	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

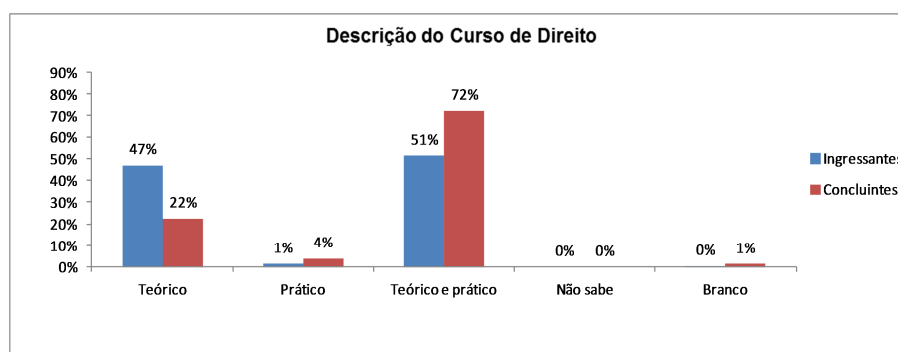
Gráfico 45 - Alunos concluintes – descrição do curso



Fonte: elaborado pelo autor.

Convém lembrar que esse dado é divergente em relação às informações fornecidas pelos alunos em início de curso. Para aqueles, a diferença percentual entre as categorias “Teórico” e “Teórico e Prático” era de apenas 4%. Já para os concluintes, tal distância aumenta para 50 pontos percentuais.

Gráfico 46 - Alunos ingressantes e concluintes – descrição do curso.



Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme pode ser visto no gráfico abaixo, mais de dois terços (72%) dos respondentes acreditam que o curso em que estão matriculados seja teórico e prático. Para os alunos de início de curso, 47% atribuíram um caráter teórico a ele.

O resultado dessa pergunta não surpreende, pois a estrutura curricular a que os alunos estão vinculados dá maior ênfase às disciplinas propedêuticas no início do curso.

A próxima pergunta é sobre a avaliação das disciplinas propedêuticas. Sobre essa questão, a maioria dos respondentes (79%) considerou-as

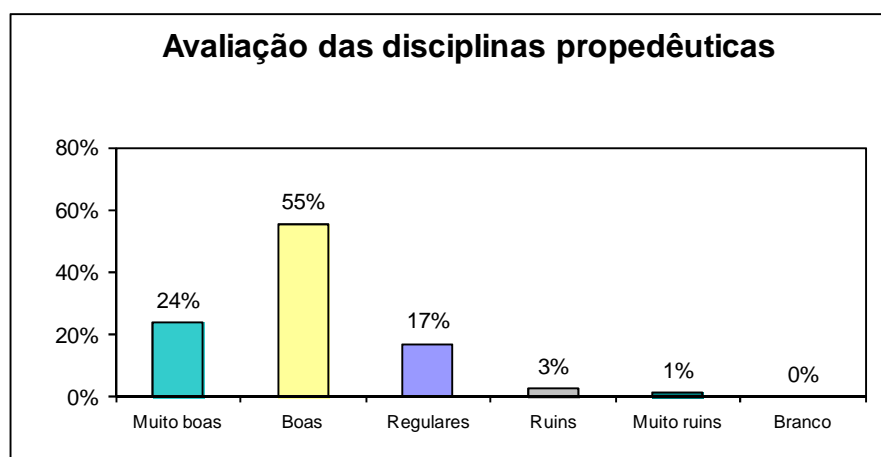
positivamente, 17% afirmaram que são regulares e 4% avaliaram-nas negativamente.

Tabela 56 – Alunos concluintes – avaliação das disciplinas propedêuticas.

Avaliação das disciplinas propedêuticas	f	%
Muito boas	18	24%
Boas	42	55%
Regulares	13	17%
Ruins	2	3%
Muito ruins	1	1%
Branco	0	0%
Total	76	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 47 - Alunos concluintes – avaliação das disciplinas propedêuticas.



Fonte: elaborado pelo autor.

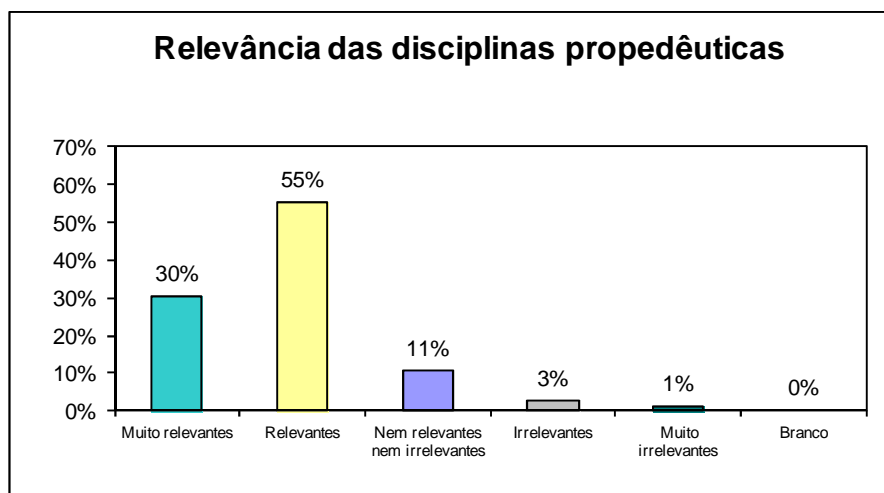
Quanto à relevância das disciplinas propedêuticas para a formação dos estudantes, 85% dos graduandos atribuem relevância aos conteúdos em tela. Os demais as consideram nem relevantes nem irrelevantes (11%), e apenas 4% mencionam que são irrelevantes.

Tabela 57 – Alunos concluintes – relevância das disciplinas propedêuticas.

Relevância das disciplinas propedêuticas para a formação	f	%
Muito relevantes	23	30%
Relevantes	42	55%
Nem relevantes nem irrelevantes	8	11%
Irrelevantes	2	3%
Muito irrelevantes	1	1%
Branco	0	0%
Total	76	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 48 - Alunos concluintes – relevância das disciplinas propedêuticas.



Fonte: elaborado pelo autor.

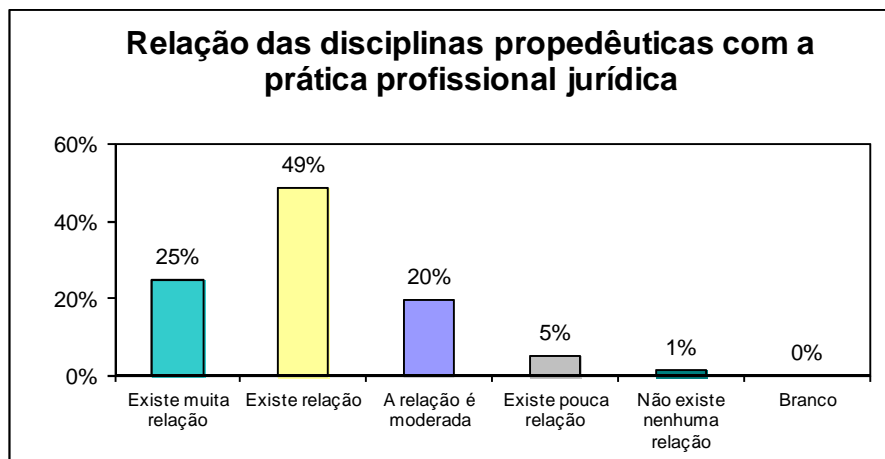
Sobre a relação das disciplinas propedêuticas com a prática jurídica, 74% responderam de forma positiva, 20% disseram que o vínculo é moderado e 6% mencionaram existir pouca ou nenhuma relação.

Tabela 58 – Alunos concluintes – relação das propedêuticas com a prática.

Relação das disciplinas propedêuticas com a prática profissional jurídica	f	%
Existe muita relação	19	25%
Existe relação	37	49%
A relação é moderada	15	20%
Existe pouca relação	4	5%
Não existe nenhuma relação	1	1%
Branco	0	0%
Total	76	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 49 - Alunos concluintes – relação das propedêuticas com a prática.



Fonte: elaborado pelo autor.

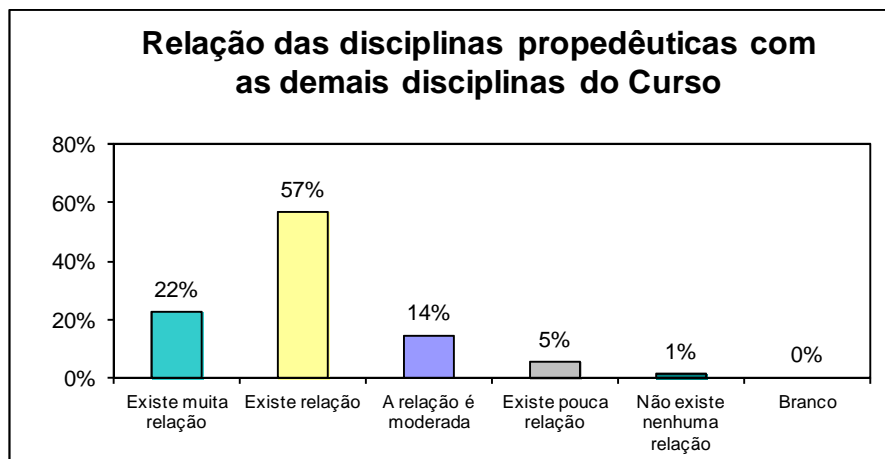
Visando compreender a efetivação da interdisciplinaridade, questionou-se sobre a relação das disciplinas propedêuticas com as demais do curso. Sobre isso, 79% dos respondentes acenaram positivamente, 14% indicaram que a relação é moderada e 6% afirmam que existe pouca ou nenhuma relação.

Tabela 50 – Alunos concluintes – relação das propedêuticas com outras disciplinas.

Relação das disciplinas propedêuticas com as demais disciplinas do Curso	f	%
Existe muita relação	17	22%
Existe relação	43	57%
A relação é moderada	11	14%
Existe pouca relação	4	5%
Não existe nenhuma relação	1	1%
Branco	0	0%
Total	76	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 51 - Alunos concluintes – relação das propedêuticas com outras disciplinas.



Fonte: elaborado pelo autor.

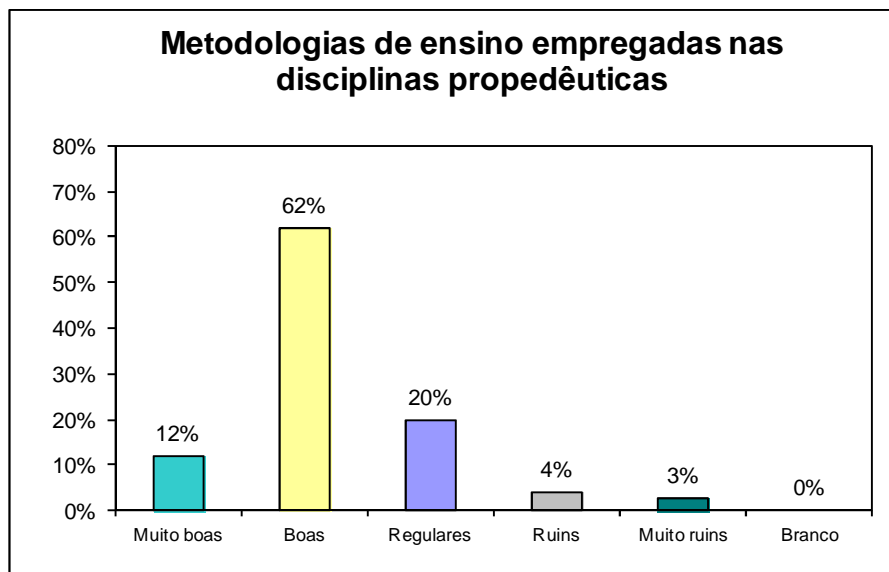
As metodologias de ensino empregadas foram consideradas boas ou muito boas para 74% dos respondentes. Os demais as consideraram regulares (20%), ruins (4%) ou muito ruins (3%). Constata-se que esse padrão de resposta é o mesmo dos alunos em início de curso.

Tabela 60 – Alunos concluintes – metodologias de ensino.

Metodologias de ensino empregadas nas disciplinas propedêuticas	f	%
Muito boas	9	12%
Boas	47	62%
Regulares	15	20%
Ruins	3	4%
Muito ruins	2	3%
Branco	0	0%
Total	76	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 51 - Alunos concluintes – metodologias de ensino.



Fonte: elaborado pelo autor.

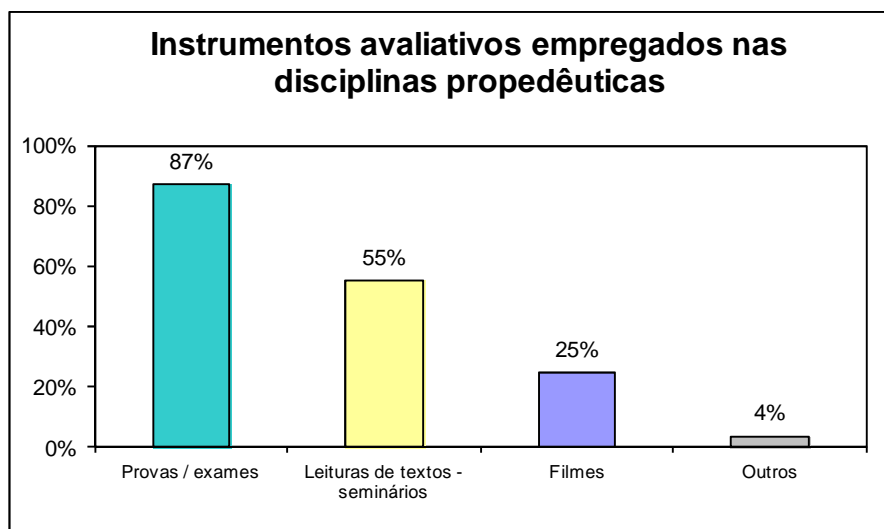
A respeito dos instrumentos avaliativos normalmente utilizados em disciplinas propedêuticas, os estudantes destacaram as provas e exames (87%), seminários (55%), filmes (25%) e outros (4%). Os discentes indicaram como outras formas avaliativas trabalhos de pesquisa (1), trabalhos para integrar os conteúdos ministrados nas disciplinas (1) e debates (1).

Tabela 61 – Alunos concluintes – instrumentos avaliativos.

Instrumentos avaliativos empregados nas disciplinas propedêuticas*	f	%
Provas / exames	66	87%
Leituras de textos - seminários	42	55%
Filmes	19	25%
Outros	3	4%
	76	
* O respondente poderia marcar mais de uma opção.		

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 52 - Alunos concluintes – instrumentos avaliativos.



Fonte: elaborado pelo autor.

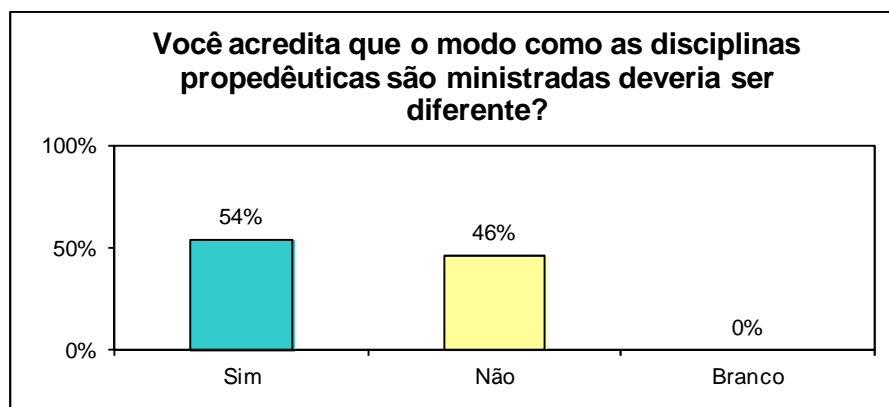
Diferentemente dos alunos em início de curso, mais da metade (54%) dos concluintes acredita que o modo como as disciplinas propedêuticas são ministradas deveria ser diferente. Como grande parte dos discentes já cursou todas ou a maioria das disciplinas propedêuticas, acredita-se que a avaliação dessa questão deva levar essa informação em consideração.

Tabela 62 – Alunos concluintes – modo como as propedêuticas são ministradas.

Você acredita que o modo como as disciplinas propedêuticas são ministradas deveria ser diferente?	f	%
Sim	41	54%
Não	35	46%
Branco	0	0%
Total	76	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 53 - Alunos concluintes – modo como as propedêuticas são ministradas.



Fonte: elaborado pelo autor.

Do mesmo modo como para os alunos de início de curso, a maioria dos concluintes que responderam que o modo como as disciplinas propedêuticas são ministradas deveria ser diferente, a principal justificativa foi a necessidade de aproximar tais conteúdos com enfoque prático do Direito (14). Para os demais que apresentaram os motivos de sua resposta, as razões para que a metodologia de ensino seja alterada refere que as aulas deveriam proporcionar análise de casos, debates, elaboração de artigos (6), aulas mais dinâmicas e interativas (4) e saídas de campo (2).

As respostas tabuladas encontram-se no quadro a seguir:

Tabela 63 – Alunos concluintes – justificativas dos alunos que responderam “sim”.

Justificativa dos alunos que marcaram a alternativa “sim”	
MANIFESTAÇÕES	f
Enfoque na prática / área jurídica	14
Análise de casos / Debates / Elaboração de artigos	6
Aulas dinâmicas / interativas	4
Saídas de campo	2
Atividades desenvolvidas pelos alunos	1
Formação do cidadão / formação dogmática	1
Mais didáticas	1
Não devem ser ministradas	1

Fonte: elaborado pelo autor.

A íntegra de algumas respostas pode ser consultada abaixo:

“Os conteúdos deveriam abordar as normas de forma mais específica, deixando de ser tão filosófica.”

Aluna, de 30 a 40 anos, estagiária.

“De um modo mais interessante para o aluno, mostrando a importância dessas matérias para nossa vida / trabalho. Em geral, os alunos acham que não serve para nada e até agora acho que até é útil, mas somente para conhecimento, não aplicabilidade.”

Aluna, de 18 a 23 anos, estagiária.

Observa-se que a última manifestação parece revelar um perfil utilitarista acerca das disciplinas em tela. De acordo com a estudante, o professor deve demonstrar a importância das disciplinas para a vida e o trabalho do aluno. Isso porque, em sua opinião, os alunos não identificam utilidade nem aplicabilidade desses conteúdos. Para a aluna, tais conteúdos “até são úteis”, mas somente para conhecimento, e não para a aplicabilidade na área do Direito.

No mesmo sentido do comentário anterior, destacam-se mais duas percepções dos discentes sobre as disciplinas propedêuticas:

“Não devem ser ministradas, é uma perda de tempo.”

Aluno, de 24 a 29 anos, empregado fora da área do Direito.

“É uma perda de tempo no currículo.”

Aluno, de 18 a 23 anos, empregado na área do Direito.

Para os estudantes elencados acima, há uma total rejeição das disciplinas propedêuticas. Os alunos as consideram “perda de tempo”.

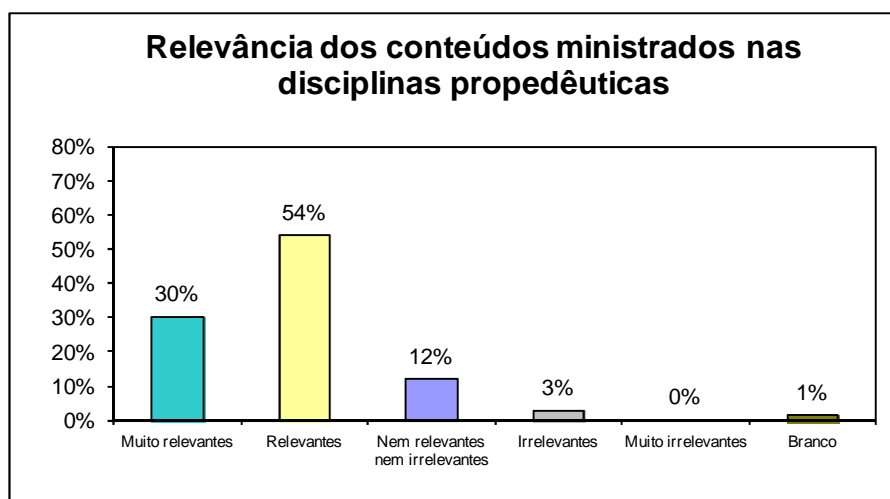
Para 84% dos pesquisados, os conteúdos ministrados nas disciplinas propedêuticas são relevantes. O restante considerou-os nem relevantes nem irrelevantes (12%) e irrelevantes (3%). Apenas 1% dos discentes não marcou nenhuma alternativa nessa questão.

Tabela 64 – Alunos concluintes – relevância dos conteúdos.

Relevância dos conteúdos ministrados nas disciplinas propedêuticas	f	%
Muito relevantes	23	30%
Relevantes	41	54%
Nem relevantes nem irrelevantes	9	12%
Irrelevantes	2	3%
Muito irrelevantes	0	0%
Branco	1	1%
Total	76	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 54 - Alunos concluintes – relevância dos conteúdos.



Fonte: elaborado pelo autor.

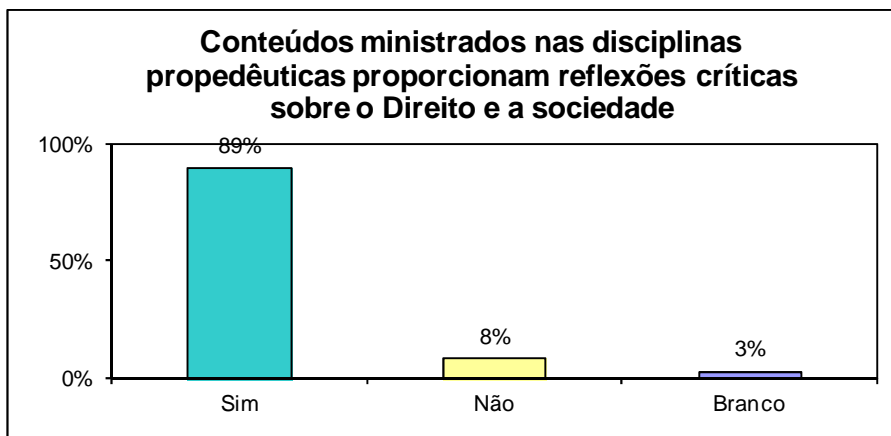
Dando continuidade à pesquisa, questionou-se se os conteúdos ministrados em disciplinas propedêuticas proporcionam reflexões críticas sobre o Direito e a sociedade. O maior índice de resposta foi positivo (89%). Apenas 8% dos concluintes mencionaram que os conteúdos não contribuem para uma reflexão crítica.

Tabela 65 – Alunos concluintes – reflexões críticas.

Conteúdos ministrados nas disciplinas propedêuticas proporcionam reflexões críticas sobre o Direito e a sociedade	f	%
Sim	68	89%
Não	6	8%
Branco	2	3%
Total	76	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 55 - Alunos concluintes – reflexões críticas.



Fonte: elaborado pelo autor.

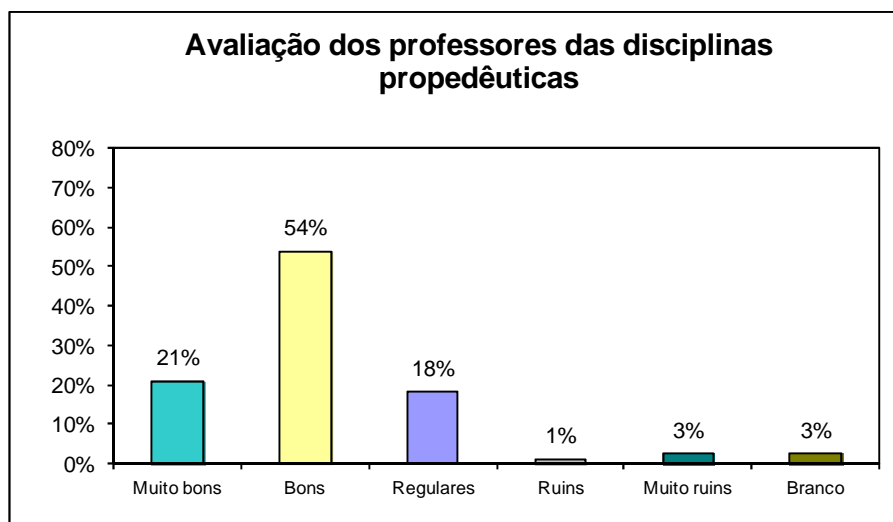
Ao solicitar uma avaliação dos professores das disciplinas propedêuticas, a maioria dos graduandos (75%) considerou-os bons ou muito bons, 18% atribuíram o conceito “regular” e 4% apresentaram uma resposta negativa sobre o desempenho deles.

Tabela 66 – Alunos concluintes – avaliação dos professores.

Avaliação dos professores das disciplinas propedêuticas	f	%
Muito bons	16	21%
Bons	41	54%
Regulares	14	18%
Ruins	1	1%
Muito ruins	2	3%
Branco	2	3%
Total	76	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 56 - Alunos concluintes – avaliação dos professores.



Fonte: elaborado pelo autor.

Percebe-se que o padrão de resposta sobre as características mais importantes de um professor foi o mesmo entre os alunos de início e final de curso. Para a maioria deles (67%), o primeiro atributo necessário a um docente é o amplo conhecimento do conteúdo que leciona. Em segundo lugar, os concluintes acreditam que o profissional deve ter experiência prática na área de atuação (36%). Em seguida, mencionam o valor de um professor que tem um bom relacionamento com a turma (20%). Nas últimas posições, focaram-se nos fatores de titulação (9%) e ser um profissional bem-sucedido na área (5%).

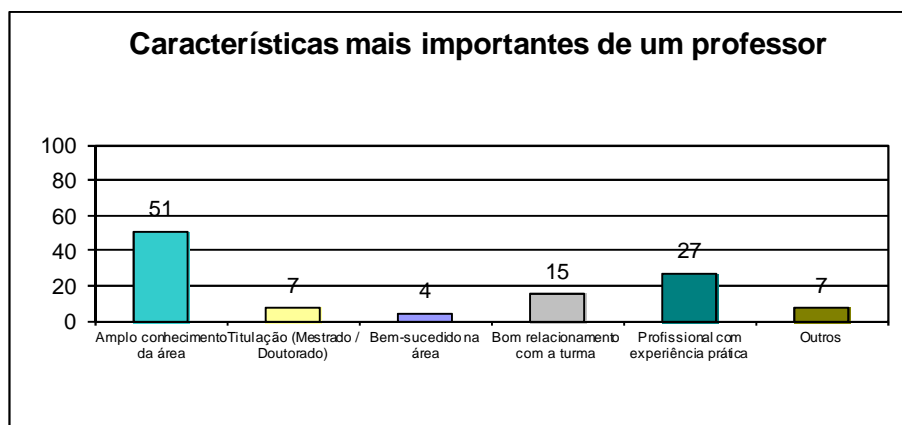
Tabela 67 – Alunos concluintes – características de um professor.

Características mais importantes de um professor*	f
Amplo conhecimento da área	51
Titulação (Mestrado / Doutorado)	7
Bem-sucedido na área	4
Bom relacionamento com a turma	15
Profissional com experiência prática	27
Outros	7
	76

* O respondente poderia marcar mais de uma opção.

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 57 - Alunos concluintes – características de um professor.



Fonte: elaborado pelo autor.

Dentre as outras respostas apresentadas, destacam-se a didática do professor (5) e ser um mestre por excelência (1). Um estudante não justificou a opção “Outra”.

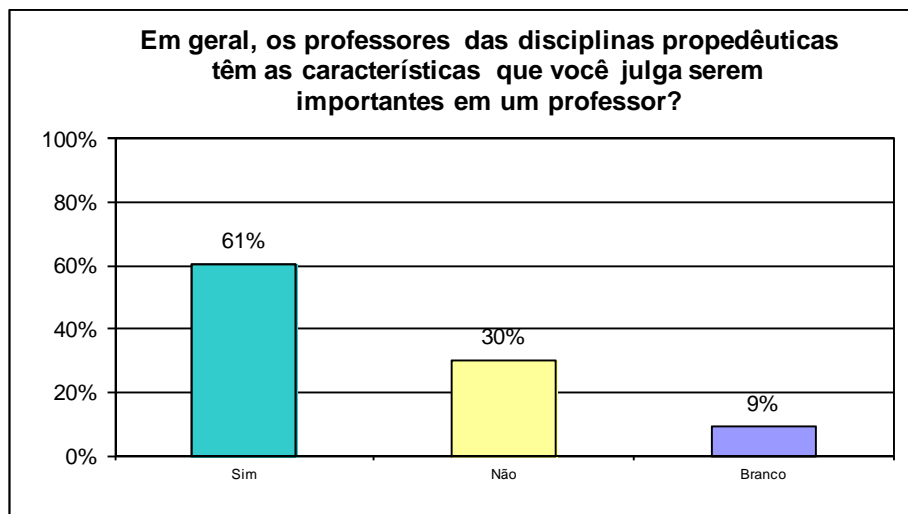
Quando questionados se em geral os docentes de disciplinas propedêuticas apresentam os atributos que o aluno julga serem necessários para a atuação acadêmica, 61% disseram que sim, 30% afirmaram que não e 9% deixaram a questão em branco.

Tabela 68 – Alunos concluintes – professores apresentam as características.

Em geral, os professores das disciplinas propedêuticas têm as características que você julga serem importantes em um professor?	f	%
Sim	46	61%
Não	23	30%
Branco	7	9%
Total	76	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 58 - Alunos concluintes – professores apresentam as características.



Fonte: elaborado pelo autor.

Dos 61% dos alunos que responderam “sim”, a maioria menciona que os docentes têm conhecimento e boa didática e incentivam a participação do aluno em aula. Já para os que respondem “não”, a rejeição aos conteúdos propedêuticos fica evidenciada pela questão didática do docente e pela ausência de utilidade de tais conteúdos (na ótica do discente).

“Não obstante terem manifestado (os professores) amplo conhecimento, acabaram mostrando que talvez sejam inúteis tais disciplinas.”

Aluno, de 23 a 30 anos, atua na área do Direito.

“De nada adianta ter conhecimento, titulação, experiência, se não sabe passar essa matéria ao aluno.”

Aluna, de 18 a 23 anos, estagiária.

“Poderiam interligar mais ao Direito e não aprofundar muito na matéria.”

Aluna, de 23 a 30 anos, atua na área do Direito.

A última manifestação demonstra com clareza a rejeição do discente aos conteúdos propedêuticos. Para o aluno, as disciplinas em tela deveriam ter mais conexão com o Direito e deveriam ser ministradas de modo mais superficial.

A seguir, encontra-se a tabulação das respostas obtidas na questão acima mencionada.

Tabela 69 – Alunos concluintes – justificativas dos alunos que responderam “sim”.

Justificativas apresentadas pelos alunos que responderam que os docentes, em geral, apresentam as características que se julgam importantes para um

bom professor	
MANIFESTAÇÕES	f
Conhecimento	26
Didática	18
Bom relacionamento com os alunos	7
Flexibilidade	4
Domínio da turma	3
Boa vontade para responder dúvidas	2
Dedicação	1
Respeito	1

Fonte: elaborado pelo autor.

Dos estudantes que mencionaram que os professores das disciplinas propedêuticas não têm, em geral, as características consideradas mais importantes para a atuação docente, os principais motivos apontados foram:

Tabela 70 – Alunos concluintes – justificativas dos alunos que responderam “não”.

Justificativas apresentadas pelos alunos que responderam que os docentes, em geral, não apresentam as características que se julgam importantes para um bom professor	
MANIFESTAÇÕES	f
Não estabelece ligação entre teoria e prática	7
Deveriam instigar os alunos a participar	3
Pouco acessíveis	3
Arrogantes	1
Atuam na área	1
Conhecimento	1
Falta didática	1
Não explicam o conteúdo	1

Fonte: elaborado pelo autor.

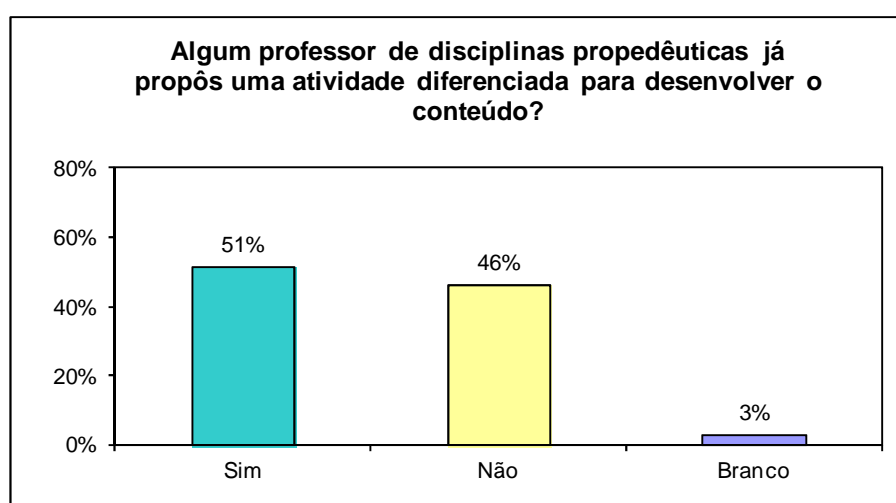
Visando identificar a diversidade de metodologias de ensino empregadas pelos professores, os alunos foram questionados se algum docente de disciplinas propedêuticas já havia proposto uma atividade diferenciada para desenvolver o conteúdo. Sobre isso, 51% dos respondentes afirmaram que sim, e 46% mencionaram que não.

Tabela 71 – Alunos concluintes – atividade diferenciada.

Algum professor de disciplinas propedêuticas já propôs uma atividade diferenciada para desenvolver o conteúdo?	f	%
Sim	39	51%
Não	35	46%
Branco	2	3%
Total	76	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 59 - Alunos concluintes – atividade diferenciada.



Fonte: elaborado pelo autor.

Sobre essa questão, as principais justificativas apresentadas pelos alunos que responderam a alternativa “sim” foram debates / seminários (15), filmes / documentários (9), exposição de trabalhos (4) e estudos de caso (3).

Tabela 72 – Alunos concluintes – atividade diferenciada adotada.

Justificativa dos alunos que marcaram a alternativa “sim”	
MANIFESTAÇÕES	f
Debates / Seminários	15
Filmes / Documentários	9
Exposição de trabalhos	4
Estudos de caso	3
Raramente / não lembro	2
“Quiz”	1

Entrevista	1
Exposição de experiências pessoais	1
Júri simulado	1
Livros	1

Fonte: elaborado pelo autor.

Os alunos que marcaram a categoria “não” nessa questão não apresentaram justificativa.

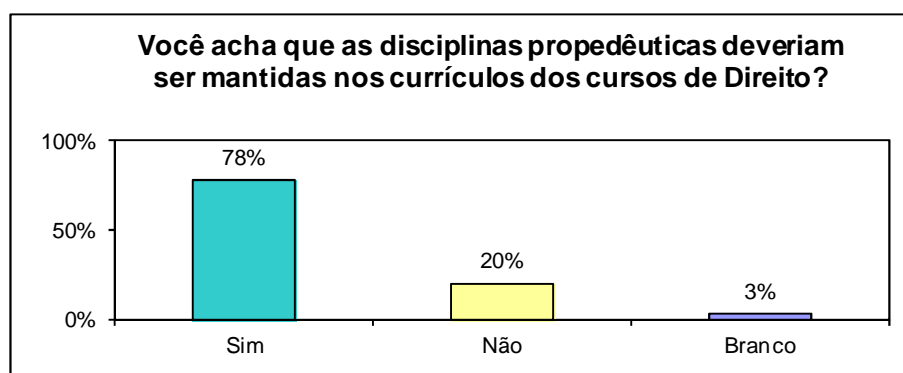
De acordo com os alunos de final de curso, 78% sustentaram que as disciplinas propedêuticas deveriam ser mantidas nos currículos dos cursos de Direito, enquanto 20% responderam negativamente.

Tabela 73 – Alunos concluintes – propedêuticas no currículo.

Você acha que as disciplinas propedêuticas deveriam ser mantidas nos currículos dos cursos de Direito?	f	%
Sim	59	78%
Não	15	20%
Branco	2	3%
Total	76	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 60 - Alunos concluintes – propedêuticas no currículo.

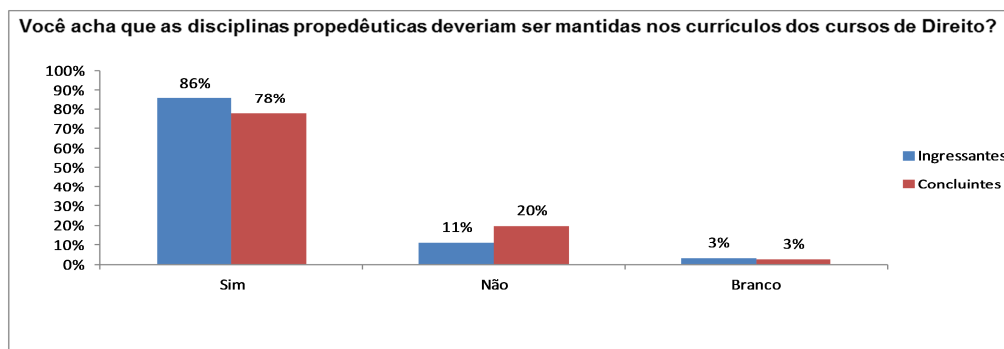


Fonte: elaborado pelo autor.

Por meio de uma análise comparativa dessa questão em relação aos alunos de início de curso, percebe-se que o índice de respondentes que indicou a alternativa “não” aumentou de 11% para 20%. Embora a maior parte dos

concluintes tenha respondido “sim”, percebe-se que o resultado negativo quase dobrou em relação aos ingressantes. Tal resultado denota a falta de prestígio que aos poucos as disciplinas propedêuticas vão sofrendo à medida que os discentes vão chegando ao final do curso.

Gráfico 61- Alunos ingressantes e concluintes – propedêuticas no currículo.



Fonte: elaborado pelo autor.

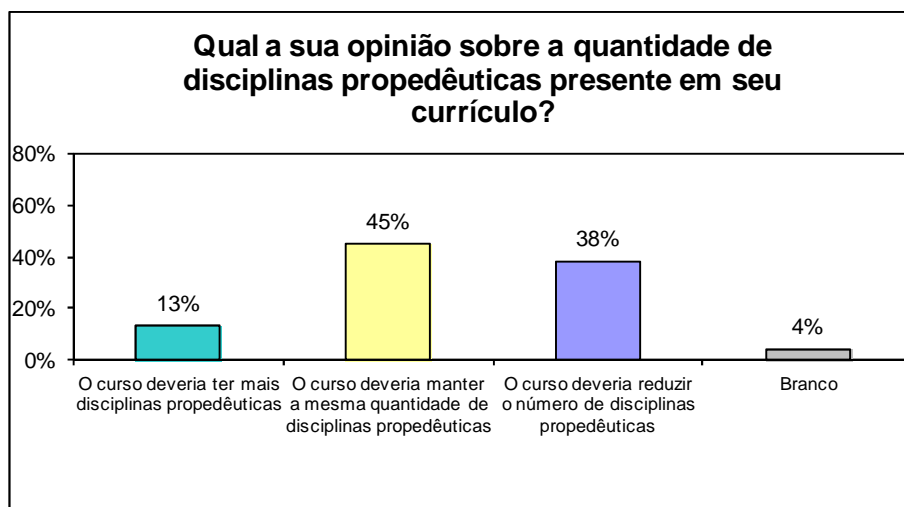
Tratando ainda sobre os conteúdos propedêuticos no currículo, questionou-se sobre a quantidade de disciplinas presentes na matriz curricular. Sobre o assunto, 45% dos estudantes acreditam que o curso deveria manter a mesma quantidade de disciplinas, 38% sustentam que o número deveria ser reduzido e apenas 13% mencionam a necessidade de se aumentar o índice de oferta.

Tabela 74 – Alunos concluintes – quantidade de disciplinas.

Qual a sua opinião sobre a quantidade de disciplinas propedêuticas presente em seu currículo?	f	%
O curso deveria ter mais disciplinas propedêuticas	10	13%
O curso deveria manter a mesma quantidade de disciplinas propedêuticas	34	45%
O curso deveria reduzir o número de disciplinas propedêuticas	29	38%
Branco	3	4%
Total	76	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

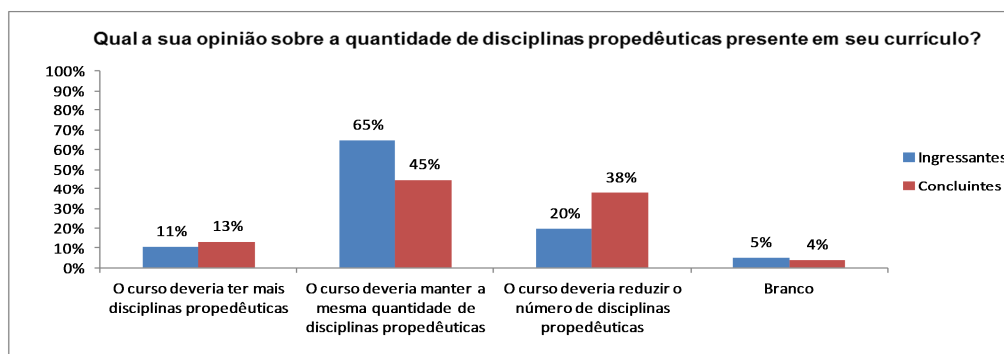
Gráfico 62 - Alunos concluintes – quantidade de disciplinas.



Fonte: elaborado pelo autor.

Sobre essa questão, constata-se que, em relação aos alunos de início de curso, o índice de estudantes concluintes que manifestam que o curso deveria reduzir as disciplinas propedêuticas aumenta 18%. Tal dado é de extrema relevância, pois permite identificar a percepção discente sobre esses conteúdos nos dois momentos mais importantes da vida acadêmica dos estudantes.

Gráfico 63 - Alunos ingressantes e concluintes – quantidade de disciplinas.



Fonte: elaborado pelo autor.

Partindo-se para as perguntas integralmente abertas do instrumento, foram incluídas no questionário quatro questões. A primeira delas pergunta o que é uma boa aula. As respostas mais frequentes, conforme demonstra o quadro, referem-se à didática do docente (21), aos professores que conectam teoria e prática (19), a educadores que mantêm o interesse dos alunos (16) e que possibilitem a construção do conhecimento juntamente com os alunos (11).

Tabela 75 – Alunos concluintes – o que é uma boa aula.

O que é uma boa aula	
MANIFESTAÇÕES	F
Professor com boa didática / que torna o conteúdo de fácil entendimento	21
Estabelece relação entre teoria e prática	19
Mantém alunos interessados	16
Professor que possibilita a construção do conhecimento por parte dos alunos	11
Aula interativa / Dinâmica / Descontraída	9
Professor que interage com os alunos	7
Professor com conhecimento	6
Atividades diversificadas	2
Possibilita formação humanitária / crítica	2
Atinge objetivos do plano de ensino	1
Avaliação de acordo com o que foi trabalhado em aula	1
Possibilidade de discussão sobre o assunto	1

Fonte: elaborado pelo autor.

A seguir, encontra-se uma passagem que evidencia a didática como uma qualidade importante do professor de disciplinas propedêuticas:

“Quando professor, além de qualificado, possui didática, conseguindo passar a matéria da melhor maneira possível.”

Aluno, de 30 a 40 anos, empregado fora da área do Direito.

A importância da prática também foi muito destacada pelos estudantes. Os trechos a seguir evidenciam esse desejo:

“É aliar a teoria à prática profissional.”

Aluno, de 30 a 40 anos, empregado fora da área do Direito.

“Uma aula boa é quando o professor tem conhecimento sem necessitar de material de apoio e onde (sic) é combinado com a prática. Ainda há carência na elaboração de peças processuais.”

Aluno, de 24 a 29 anos, atua fora da área do Direito.

É uma aula que concilia a teoria com o mundo prático, sob a perspectiva de visão crítica e construtiva por uma posição que transcenda a esfera individualista que infelizmente torna-se cada vez mais frequente no ensino brasileiro.

Aluno, de 30 a 40 anos, atua fora da área do Direito.

“Uma boa aula é aquela em que o professor opta por dinâmicas que vão além daquelas expositivo-dialógicas, fazendo com que a prática permeie o caminho a ser seguido. Debates, leituras reflexivas sobre acórdãos, análise principiológica e legal de processos, entre outros.”

Aluna, de 30 a 40 anos, estagiária.

Outros estudantes ressaltam a importância de a aula ser interessante e manter a atenção dos alunos.

“É a que passa rápido, em razão do conteúdo ser interessante e o professor saber transmiti-lo e prender a atenção dos alunos.”

Aluna, mais de 40 anos, atua fora da área do Direito.

“Que prende a tua atenção.”

Aluno, de 24 a 29 anos, atua fora da área do Direito.

“Quando o aluno consegue sentir-se atraído pelo conteúdo, sendo provocado e estimulado a refletir o tema proposto.”

Aluno, mais de 40 anos, estagiário.

A possibilidade de ministrar aulas que incentivem os alunos a mudar a realidade também foi apresentada nesse item. Além disso, a aluna expõe que o professor deve estimular os alunos a buscar mais conhecimentos.

“Inter-relacionamento entre o grupo e a professora, a fim de instigar a busca pelo conhecimento e provocar a harmonia entre a sua disciplina e as demais disciplinas ministradas – sem tentar retirar do aluno a esperança ou a crença de que é possível mudar a realidade para melhor.”

Aluna, de 18 a 23 anos, atua na área do Direito.

A interação entre professor e aluno é uma das principais abordagens apresentadas na pesquisa. Para alguns estudantes de final de curso, o espaço para debate é fundamental para o bom andamento da aula. Tais ideias ficam evidenciadas nos trechos selecionados abaixo:

“Onde (sic) o professor explica, escreve e interage com os alunos.”

Aluna, de 18 a 23 anos, atua fora da área do Direito.

“Aquele na qual o professor saiba indicar os caminhos adequados à obtenção do conhecimento e aquela na qual é proporcionada a possibilidade de discussão acerca do conteúdo.”

Aluno, de 18 a 23 anos, atua fora da área do Direito.

“É uma aula onde (sic) há troca de conhecimentos, desafios para se buscar mais conhecimento e troca de ideias entre alunos e professores.”

Aluna, de 30 a 40 anos, atua na área do Direito.

“É a aula participativa onde (sic) todos aprendem.”

Aluno, de 30 a 40 anos, atua fora da área do Direito.

“É a dedicação do professor no empenho de expressar o conteúdo com maestria e arte, observando a cada aluno e interagindo com ele de forma a alcançar um ponto de verdadeiro aprendizado e ensinamento.”

Aluno, mais de 40 anos, atua na área do Direito.

“Uma boa aula é aquela em que o aluno sente prazer em assistir, onde (sic) o professor propõe o diálogo aberto com a turma, além de ser uma aula que não tenha excesso de “termos técnicos”, proporcionando uma maior percepção do aluno.”

Aluno, mais de 40 anos, empregado fora da área do Direito.

Chama atenção o quarto comentário, pela percepção pedagógica de que em uma aula todos aprendem. Essa perspectiva, conforme será demonstrado no sexto capítulo, revela uma tendência da educação a partir de uma percepção construtivista. Nesse modelo, não é apenas o aluno que aprende, mas também o professor, no contato com o aluno, é agente de aprendizagem.

Outro comentário vai ao encontro da visão mais atual da Pedagogia e segue sua percepção pautada em um modelo de professor transmissor de conhecimentos. Para a aluna, uma boa aula é:

“Aquele na qual o professor, detentor de conhecimento, consegue transmitir o conteúdo de forma objetiva, clara e eficaz, além de instigar o aluno a buscar sempre mais conhecimento.”

Aluna, de 18 a 23 anos, atua fora da área do Direito.

Quanto ao comentário anterior, percebe-se que o estudante associa uma boa aula ao prazer. Essa percepção parte de uma prerrogativa de que a aula precisa ser empolgante. Além dessa observação, o aluno sugere que a aula não seja repleta de vocabulários técnicos, pois essa seria uma forma de facilitar o entendimento do aluno.

De modo diverso ao último comentário, uma aluna propõe que haja mais vocabulário jurídico na aula e critica a profundidade com a qual o conteúdo de Sociologia é ministrado. Comentários como esse demonstram com clareza a predileção de alguns discentes para com disciplinas dogmáticas, cuja terminologia jurídica está mais centrada na técnica. Ademais, evidencia-se um alto grau de insatisfação com o conteúdo ministrado na disciplina de Sociologia. Abaixo, segue o comentário:

“Aula com linguagem mais jurídica e menos aprofundada sobre Sociologia, por exemplo.”

Aluna, de 24 a 29 anos.

Por fim, no que se refere a essa questão, uma aluna associa uma boa aula à paixão do professor pela docência. Segundo ela, esse sentimento pode ser percebido pelo tom de voz, por sua felicidade e expressão facial.

“É uma aula que tenha um bom professor! Já tive matérias muito interessantes, mas com professores ruins, não aprendi muito com eles, e a recíproca é verdadeira. O bom professor é o que sabe passar seu conhecimento e de maneira motivada, mostrando o quanto é feliz na profissão (o que deveria ocorrer naturalmente), não falando sempre no mesmo tom, com uma cara de paisagem.”

Aluna, de 18 a 23 anos, atua fora da área do Direito.

Em seguida, solicitou-se aos estudantes que descrevessem seus professores de disciplinas propedêuticas. As características apresentadas na pergunta aberta foram agrupadas nas seguintes categorias:

Tabela 76 – Alunos concluintes – descrição dos professores.

Descrição dos professores das disciplinas propedêuticas	
MANIFESTAÇÕES	F
Bons / Ótimos	14
Qualificados / Detêm conhecimento	12
Comprometidos / Interessados no aprendizado dos alunos	6
Capacitados / Bem preparados	6
Têm boa didática	5
Regulares	4
Não estabelecem a ligação entre teoria e prática / área jurídica	4
Pouco dinâmicos	4
Sem didática	4
Alternativos / Diferentes	3
Muito teóricos	2
Chatos	1
Adequados	1
Sem vontade de ensinar	1
Não interagem com os alunos	1
Lutadores	1
Importantes para a prática	1
Pouco influentes	1

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme pode ser percebido na tabela acima, as descrições foram, em sua maioria, positivas. Ao analisar as respostas na íntegra, chamam atenção alguns comentários que levam a crer que, para a percepção discente, os professores de disciplinas propedêuticas apresentam perfil diferente do perfil dos demais integrantes do curso. São exemplos disso os comentários que seguem:

“Muitas vezes loucos, diferentes.”

Aluno, de 24 a 29 anos, atua fora da área do Direito.

“Todos são "diferentes".”

Aluna, de 18 a 23 anos, atua na área do Direito.

“Pouco influentes e populares.”

Aluno, de 23 a 29 anos, estagiário.

“Professores com amplo conhecimento na área, mas sem muita relação com o direito.”

Aluna, de 23 a 29 anos, atua na área do Direito.

“Parece que não sabem sobre o "Direito".”

Aluna, de 18 a 23 anos, estagiária.

Os dois primeiros trechos indicam um perfil próprio dos professores de disciplinas propedêuticas. O uso de adjetivos como “loucos” e “diferentes” indicam uma percepção diferenciada desses em relação aos demais professores do curso.

A terceira passagem revela uma visão de que os docentes são pouco influentes e populares. Tal percepção pode ter relação com os dois últimos comentários, nos quais as alunas mencionam o distanciamento dos docentes de propedêuticas da área do Direito¹⁶⁹. De acordo com tais comentários, verifica-se que os professores de disciplinas propedêuticas, na ótica das estudantes, têm conhecimento dos conteúdos, mas não o relacionam com o Direito. O último posicionamento questiona os conhecimentos dos docentes na área jurídica.

Passo seguinte, solicitou-se aos concluintes que apresentassem sugestões para o aprimoramento das disciplinas propedêuticas. Os comentários mais frequentes sugerem que os conteúdos devem ser ministrados de modo a aproximar teoria e prática e promover a análise de casos concretos (14). Em segundo lugar, os respondentes indicam como propostas para as disciplinas a realização de trabalhos mais dinâmicos e diversificados e aulas cujos métodos de ensino sejam variados.

¹⁶⁹ No próximo capítulo, será demonstrado que essa visão não corresponde ao perfil de docentes, uma vez que a grande maioria dos professores respondentes exerce atividade profissional fora da docência.

No quadro abaixo, encontram-se os comentários de todos os alunos categorizados:

Tabela 77 – Alunos concluintes – sugestões para as disciplinas.

Sugestões para as disciplinas propedêuticas	
MANIFESTAÇÕES	F
Estabelecer relação entre teoria e prática / Análise de casos concretos	14
Trabalhos mais dinâmicos / Diversificados / Aulas mais diversificadas	11
Seminários / Debates	8
Filmes	3
Deveriam ser eletivas	2
Disciplinas propedêuticas deveriam ser unificadas	1
Ênfase em Ética / Ciência Política / Direito Canônico	1
Livros	1
Maior profundidade	1
Mais disciplinas	1
Mais interação entre professor e alunos	1
Não deveriam ser ministradas	1
Planejamento das aulas / Replanejamento das aulas para alcançar o objetivo final	1
Sem sugestões	1
Trabalhos em grupo	1

Fonte: elaborado pelo autor.

Sobre o tema, o primeiro comentário que se destaca recomenda a utilização de recursos tecnológicos que auxiliem no processo de aprendizagem. Além disso, o aluno sugere que o professor diversifique o método de ensino empregado ao longo das aulas. Por fim, apresenta uma postura de professor mediador do conhecimento, atuando como um responsável facilitador pela busca do conhecimento.

“Aplicação dos recursos de mídia, metodologia diferente na aplicação de uma aula e outra. Professor mero orientador, sendo o aluno o responsável pela busca do conhecimento.”

Aluno, de 30 a 40 anos.

Tal perspectiva encontra amparo nas modernas teorias pedagógicas, que se baseiam na figura do docente como um facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Diferentemente de uma pedagogia tradicional, o conhecimento não fica restrito à figura do professor.

Dando continuidade à análise de alguns comentários, constata-se uma rejeição à aula pautada somente em exposição. Segundo o aluno abaixo, tal método de ensino é cansativo e nem sempre atinge o resultado:

“Utilização de meios que ilustrem o conteúdo de forma que a aula não seja 100% expositiva, pois torna-se exaustiva muitas vezes, e o aluno não apresenta o resultado que poderia ou deveria.”

Aluno, de 24 a 29 anos.

O próximo comentário se assemelha ao anterior, ao descrever que as aulas devem ser dinâmicas e inovadoras. Entretanto, a aluna adverte que os métodos tradicionais de ensino não devem ser ignorados. De acordo com a estudante, o professor deve dosar uma proposta tradicional com um método inovador. Segue o comentário:

“Propostas de aulas sempre dinâmicas e inovadoras, porém aliadas aos métodos tradicionais, equilibrando os dois lados.”

Aluna, de 18 a 23 anos, atua na área do Direito.

A proposta descrita pela discente pode ser representada pelas palavras de Paulo Freire, para quem:

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico.¹⁷⁰

O último comentário objeto desta análise refere o problema metodológico das disciplinas propedêuticas. Conforme a percepção do aluno, essa dificuldade se deve à falta de participação dos alunos ou ausência de mudanças na sua forma de pensar. Para o discente, os professores deveriam ser mais objetivos, evitando manter uma abordagem somente teórica e reflexiva. De acordo com o acadêmico, esses são os motivos que levam ao descontentamento das disciplinas propedêuticas. A passagem que embasa tal análise segue descrita abaixo:

¹⁷⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 39.

“Creio que o processo cognitivo em torno do objeto exposto nas suas aulas dessas disciplinas, sofre um prejuízo em razão da metodologia utilizada, sem que o aluno participe ou veja as mudanças que exsurtem de uma mudança na forma de pensar. Poderiam, então, ser os professores mais pragmáticos, mais incisivos e não ficar tanto no plano rarefeito dos pensamentos reflexivos. É por isso que ninguém gosta dessas disciplinas.”

Aluno, de 24 a 29 anos, atua na área do Direito.

O entendimento mencionado traz à tona, mais uma vez, a sugestão de que as disciplinas propedêuticas tenham um contato mais próximo da realidade. A crítica realizada pelo estudante sobre professores que ficam mais “no plano rarefeito dos pensamentos reflexivos” é vista como uma base desse posicionamento. Nota-se, com isso, uma tendência visível à rejeição da própria natureza dos conteúdos de cunho propedêutico.

Após a apresentação do perfil e das expectativas de alunos de início e final de curso sobre as disciplinas propedêuticas, importa conhecer quem são os professores que enfrentam o desafio de tornar tais conteúdos mais atrativos aos discentes.

4 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE PROPEDÊUTICAS

O ensino superior, a partir dos anos 2000, pode ser caracterizado pela franca expansão¹⁷¹ de instituições de ensino privadas no país¹⁷², tendo como principal agente desse processo o professor universitário. De acordo com dados oficiais do Ministério da Educação, o Brasil conta com 1.245 cursos de Direito presenciais¹⁷³. Conforme o Censo da Educação Superior, em 2010, o número de professores de Direito em atuação era de 29.945¹⁷⁴.

Apesar de não acompanhar o ritmo de crescimento da graduação, a pós-graduação em Direito também é caracterizada pelo progressivo crescimento nas últimas décadas. De acordo com levantamento realizado por Almeida, se no início dos anos 80 havia apenas 11 instituições de ensino oferecendo 20 programas de mestrado e 12 de doutorado, já em 2009 esse dado aumentou para 93 programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 66 mestrados e 27 doutorados, oferecidos por 66 instituições de ensino¹⁷⁵.

Para atuar na docência do ensino superior, são necessários cumprimentos de exigências impostas pelo contexto da realidade em que estamos inseridos. Tais imposições têm um caráter pedagógico ou mesmo normativo no que se refere aos

¹⁷¹ Convém lembrar o disposto no capítulo 2 da tese sobre o primeiro movimento de abertura do Ensino Superior no país. Conforme abordado anteriormente, a expansão desse nível educacional ocorreu, pela primeira vez, durante a ditadura militar.

¹⁷² Conforme informações oficiais do Ministério da Educação, o Censo revela que o acesso à educação superior entre os anos 2000 e 2010 cresceu significativamente. Como exemplo, pode-se mencionar o ano de 2010, período em que o crescimento de matrículas no nível superior cresceu 7,1% em relação ao ano anterior. Em comparação ao ano 2000, o número de universitários dobrou em apenas dez anos. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17212. Acesso em: 14 fev. 2013.

¹⁷³ O presente dado foi obtido por meio da ferramenta de pesquisa avançada do sistema e-MEC, disponível em <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso realizado em 12 de janeiro de 2013.

¹⁷⁴ O acesso resumido aos dados obtidos no Censo de 2010 pode ser consultado em <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>. O número exato de docentes de cursos jurídicos foi obtido por meio de informação fornecida pela Coordenação Geral de Sistema Integrado de Informações Educacionais, em *e-mail* encaminhado em 24 de julho de 2012. Como o único resumo do Censo divulgado ao público ocorreu em 2010, não foi possível atualizar essa informação referente aos anos seguintes.

¹⁷⁵ ALMEIDA, Frederico. Do Profissional-Docente ao Docente Profissional: a valoração simbólica dos títulos acadêmicos e da experiência docente no campo jurídico brasileiro. . In: CARVALHO, Evandro Menezes de (org. et al.): **Representações do professor de Direito**. 1. ed. Curitiba: PR: CRV, 2012. p. 39.

requisitos objetivos de titulação, produção científica e outras características almeçadas para os docentes que atuam nesse segmento¹⁷⁶. Logo, percebe-se que a profissionalização da docência em Direito tem sido impulsionada pela expansão da pós-graduação no Brasil e pelas crescentes exigências estatais estabelecidas pelo INEP para a regulação da educação superior.

O atual marco regulatório requer um professor cada vez mais comprometido com a atuação docente. Essas imposições possibilitam reflexões acerca da identidade desse docente que atua no ensino superior no século XXI. Além do cumprimento desses requisitos, deve-se ter em mente os desafios enfrentados pela profissão no que tange à criação de novas formas educativas. O amplo acesso aos recursos tecnológicos inaugurou, na última década, uma nova forma de educar.

Fruto desses novos tempos, cada vez mais se torna necessário definir outras questões a respeito do docente universitário. Em se tratando especificamente da área do Direito, compreende-se que a maioria dos docentes tem boa formação técnica, contudo, carece de formação pedagógica. Isso porque, tradicionalmente, a profissão docente era vista (ou ainda é por muitos) como uma atividade secundária. A principal profissão desse profissional estava aliada à práxis do Direito e, como uma segunda atividade, exerciam a docência.

Na maioria das vezes, os professores dos cursos jurídicos não têm formação didática. Muitos dos cursos de mestrado e doutorado em Direito não contam em suas matrizes curriculares com conteúdos focados na atividade pedagógica¹⁷⁷, o que configura uma grande contradição, uma vez que normalmente os alunos desses programas visam atuar na docência universitária.

Antes, o professor de Direito era um advogado, juiz, promotor, que lecionava nas horas vagas, ou seja, a carreira era representada por profissionais

¹⁷⁶ As exigências objetivas impostas pelos órgãos oficiais para atuação na docência do ensino superior podem ser consultadas no Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_maio_12.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2012.

¹⁷⁷ Sobre o tema, Pagani menciona que “A iniciativa mais frequente utilizada pelas universidades para atender à demanda de formação pedagógica dos seus pós-graduandos é a inclusão de uma disciplina, geralmente intitulada Metodologia do Ensino Superior, nos cursos de mestrado e doutorado. Sua carga-horária varia de 45 a 60 horas, mas nem sempre é obrigatória.” PAGANI, Juliana Ferrari de Oliveira. A Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direito no Brasil: a formação dos professores das disciplinas pedagógicas oferecidas em seus programas. In: SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Naspolini; COUTO, Mônica Bonetti (orgs.). **Educação Jurídica**. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

que faziam do magistério um “bico”¹⁷⁸. Agora, cresce o número daqueles que optam de fato pela profissão docente, até porque hoje se exige, no mínimo, um título de mestre para o exercício desta função¹⁷⁹.

Para Masetto, começou-se a perceber que, assim como para a pesquisa se exigia desenvolvimento de competências próprias, surgia a necessidade do desenvolvimento dos docentes do ensino superior, que deveriam ser alcançadas por meio do aprofundamento dos estudos realizados na pós-graduação. Segundo o educador:

[...] a pós-graduação buscou resolver esse problema, a docência no ensino superior também exigia competências próprias que desenvolvidas trariam àquela atividade uma conotação de profissionalismo e superaria a situação até então muito encontradiça de se ensinar “por boa vontade”, buscando apenas certa consideração pelo título “professor de universidade”, ou apenas para “complementação salarial”, ou ainda somente para se “fazer alguma coisa no tempo que restasse do exercício de outra profissão”.¹⁸⁰

A formação pedagógica de docentes que atuam no ensino superior está cada vez mais próxima à das licenciaturas e afastada dos cursos de bacharelados. No campo do Direito, por exemplo, tal função tem sido desenvolvida pelas instituições de ensino por meio da promoção de atividades de aprimoramento docente.

No que se refere à atuação do corpo docente, busca-se refletir acerca da possibilidade de criação de uma identidade profissional para o professor de Direito. Isso porque a construção de uma identidade do docente implica em abandonar uma percepção pautada no *status* de simples especialista de uma disciplina do currículo.

¹⁷⁸ Sobre isso, Carlini contribui ao mencionar que “O exercício da docência em direito se constitui nesse quadro, em uma segunda ocupação e, por isso, nem sempre os professores têm tempo adequado para preparação das aulas e avaliações, para realizar pesquisas ou estudar propostas didáticas diferenciadas a serem aplicadas em sala de aula”. CARLINI, Angélica. O professor de direito: perspectivas para a construção de uma identidade docente. In: **180 anos do Ensino Jurídico no Brasil**. CERQUEIRA, Daniel Torres; CARLINI, Angélica e ALMEIDA FILHO, José Carlos de. (org.) Campinas: Millenium, 2007, p. 328.

¹⁷⁹ RUDNICK, Dani. Os Docentes, Os Juristas Marginais e o Ensino do Direito. In: CARVALHO, Evandro Menezes de (org. et al.): **Representações do professor de Direito**. 1. ed. Curitiba: PR: CRV, 2012. p. 125.

¹⁸⁰ MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003, p. 25.

Busca-se construir uma concepção centrada no aprimoramento pedagógico constante desse docente.

De acordo com Pimenta e Anastasiou, não raro os professores do ensino superior advêm de profissões como médicos, engenheiros, advogados e outras, ficando em segundo plano a sua identificação profissional como professor. O termo “professor” somente costuma ser utilizado quando vem acompanhado do adjetivo “universitário”. Tal fenômeno demonstra que o título de professor, isoladamente, sugere uma identidade menor¹⁸¹.

Em se tratando de identidade, adotou-se a percepção de Silva, para quem:

A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas relações com as relações de poder.¹⁸²

A partir das palavras de Silva, percebe-se que não se pode conceber uma identidade do professor de Direito parada no tempo. Trata-se de um conceito em constante construção, sendo, portanto, equivocada qualquer tentativa de traçar uma concepção imutável identificadora dessa profissão.

Sobre a atuação do professor universitário, é comum encontrar quem sustente se tratar de uma vocação inata, pautada na ideia de que essa é uma atividade que se aprende na prática e que não é necessária uma preparação prévia. Sobre o tema, Pimenta e Anastasiou consideram que o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou seguindo a rotina dos “outros”. Para as autoras, esse fato está relacionado à inexistência de uma formação específica como professor universitário¹⁸³.

¹⁸¹ PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 35.

¹⁸² SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 96.

¹⁸³ PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 36.

Para o senso comum, a profissão de professor aparece frequentemente associada à ideia de vocação, vinculada às aptidões pessoais do professor. Apesar disso, considera-se que essa capacidade autodidata é insuficiente, pois o profissional tende a reproduzir os modelos a que foi submetido ao longo de sua experiência escolar.

De acordo com o educador português Nóvoa, a construção da identidade do professor universitário deve partir do conhecimento das realidades do ensino de suas representações e saberes. Para o autor:

[...] a aula é o santuário dos professores. O caráter sacrossanto da aula é elemento central da cultura escolar que é preservada e protegida pelo isolamento do professor [...]. Na cultura da escola são mantidos os aspectos menos educativos: a dependência da opinião de especialistas externos, as inseguranças, a incapacidade para adotar características públicas, a negação de interesses pessoais, vinculada à alienação do trabalho, a utilização ambígua do isolamento como máscara de autonomia, a eliminação de emoções, a desconfiança de outros professores, a tendência estreita de concentrar-se exclusivamente nos recursos de ensino, negando-se a discussão dos objetivos educacionais.¹⁸⁴

Com o intuito de não reproduzir os modelos de ensino de seu tempo, concorda-se com Giroux ao considerar que os docentes devem definir-se a si próprios como intelectuais transformadores que atuam como docentes e educadores radicais¹⁸⁵.

Ao ingressar na docência do ensino superior, o professor traz consigo estereótipos de quando era aluno, portanto, adota modelos positivos e negativos sobre ser professor, podendo gerar uma dicotomia entre o ser e o fazer do professor. Para Pimenta e Anastasiou, na maioria das vezes os docentes não se identificam como professores, uma vez que olham o ser professor e a universidade do ponto de vista do ser aluno. O desafio que se impõe é o de colaborar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da universidade para o ver-se como professor nessa instituição. Desse modo, tem-se o

¹⁸⁴ NÓVOA, António Sampaio. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editorial, 1992, p. 25.

¹⁸⁵ Segundo o autor, o docente radical, como categoria, define o papel pedagógico e político que os docentes têm na escola, enquanto a noção de educação radical se refere a uma esfera mais ampla de intervenção na qual o mesmo interesse pela autoridade, pelo conhecimento, pelo poder e pela democracia redefine e amplia a própria natureza política da sua tarefa pedagógica, que é ensinar, aprender, escutar e mobilizar no interesse de uma ordem social mais justa e equitativa. GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986, p. 38.

desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para o que os saberes da experiência não bastam¹⁸⁶.

Nesse sentido, constata-se que a construção de uma identidade docente vai sendo construída à medida que o professor vai se profissionalizando. Esse processo é caracterizado, segundo Libâneo, em dois momentos. Em um primeiro instante, a identidade profissional pode ser definida como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que definem a especificidade do trabalho do professor. Já em um segundo momento, o professor vai assumindo determinadas características de acordo com as exigências educacionais que são colocadas em cada etapa histórica e em cada contexto social¹⁸⁷.

Diante disso, sem ter a pretensão de apresentar características atemporais do professor universitário que atua na docência do ensino superior, em especial em disciplinas propedêuticas nos cursos de Direito, o presente capítulo pretende identificar o perfil dos professores que ministram disciplinas propedêuticas nas instituições de ensino pesquisadas.

Conforme demonstrado na Introdução, ao todo, 16 docentes participaram da pesquisa. Desses, 11 lecionam no Centro Universitário Ritter dos Reis (UNIRITTER) e cinco ministram aulas na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)¹⁸⁸.

A apresentação dos resultados será realizada em duas etapas:

a) em um primeiro momento, pretende-se traçar algumas características dos professores. Por isso, serão apresentadas as respostas obtidas no instrumento de pesquisa referentes ao perfil socioeconômico e acadêmico dos docentes;

b) depois, o segundo subcapítulo versará sobre a escolha profissional e atuação docente daqueles que optaram pela carreira do magistério do ensino superior.

¹⁸⁶ PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 79.

¹⁸⁷ LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001, p. 20.

¹⁸⁸ Os dados não serão identificados por instituição em virtude de o índice de participantes ser baixo e por existirem informações pessoais sigilosas. Por esse motivo, optou-se por apresentar os dados conjuntamente.

4.1 PERFIL DOCENTE

O levantamento do perfil dos pesquisados será realizado por meio da apresentação dos dados que se seguem:

1. Sexo;
2. Idade;
3. Estado civil;
4. Número de filhos;
5. Renda familiar;
6. Titulação (graduação, especialização, mestrado e doutorado);
7. Área(s) de atuação;
8. Atividades profissionais (tempo de dedicação à carreira);
9. Tempo de experiência dentro e fora do magistério superior.

Em se tratando do primeiro item, de acordo com o levantamento realizado, constata-se que metade dos professores participantes da pesquisa é do sexo feminino e metade do sexo masculino. A equiparação dos índices de docentes mulheres em relação aos homens decorre do evidente aumento do número de mulheres nos bancos escolares. Conforme demonstrado no capítulo anterior, os dados obtidos nos Censos da Educação Superior realizados nos últimos anos têm revelado que a presença feminina nas universidades é cada vez mais frequente.

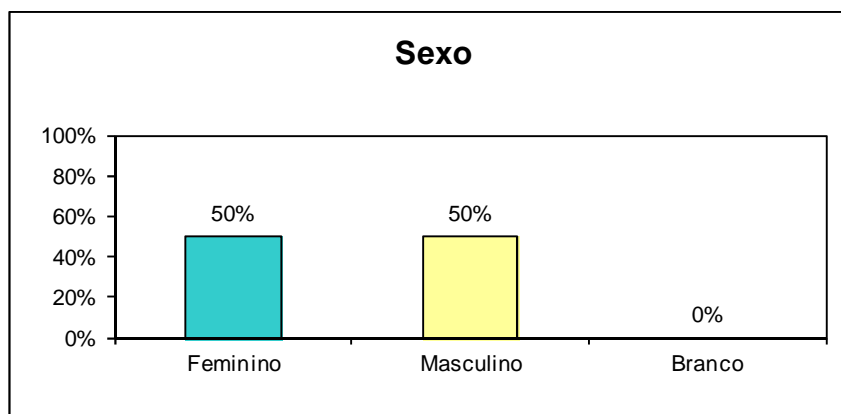
A seguir, segue a representação do gênero dos pesquisados:

Tabela 78 – Professores – sexo.

Sexo	f	%
Feminino	8	50%
Masculino	8	50%
Branco	0	0%
Total	16	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 184 - Professores – sexo.



Fonte: elaborado pelo autor.

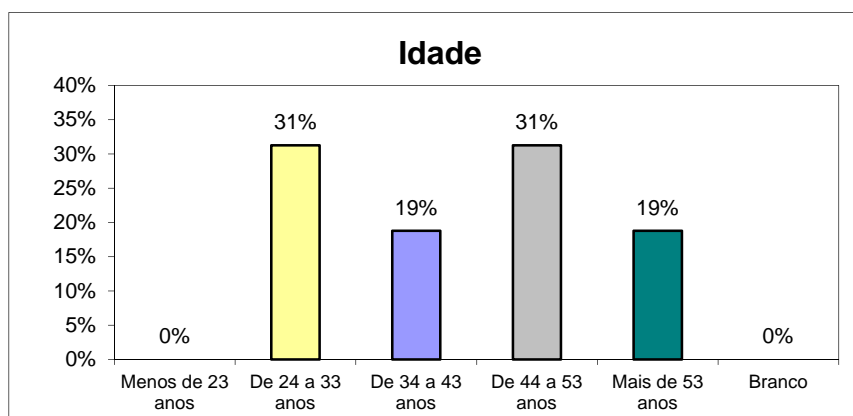
Quanto à idade, o perfil dos respondentes variou bastante entre docentes mais jovens e mais experientes. Os dados coletados revelaram que 31% dos respondentes têm entre 24 e 33 anos e 31% estão na faixa de 44 e 53 anos. Do mesmo modo como os percentuais mais altos, os mais baixos também apresentam o mesmo índice de respostas, uma vez que 19% têm entre 34 e 43 anos e o mesmo percentual têm mais de 53 anos. A faixa etária de todos os participantes do estudo está descrita abaixo:

Tabela 79 – Professores – idade.

Idade	f	%
Menos de 23 anos	0	0%
De 24 a 33 anos	5	31%
De 34 a 43 anos	3	19%
De 44 a 53 anos	5	31%
Mais de 53 anos	3	19%
Branco	0	0%
Total	16	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 65 - Professores –idade.



Fonte: elaborado pelo autor.

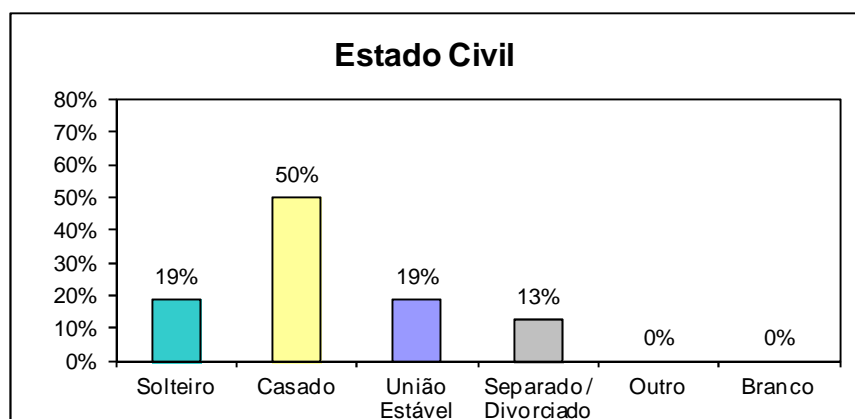
Percebeu-se, ainda, que 50% dos professores são casados e não têm filhos. Entre o restante dos pesquisados, 19% são solteiros, 19% estão em união estável e 13% são separados ou divorciados.

Tabela 80 – Professores – estado civil.

Estado Civil	f	%
Solteiro	3	19%
Casado	8	50%
União Estável	3	19%
Separado / Divorciado	2	13%
Outro	0	0%
Branco	0	0%
Total	16	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 66 - Professores – estado civil.



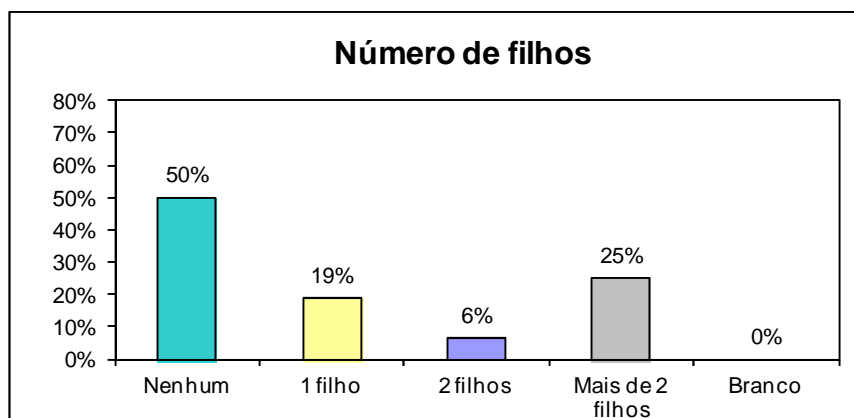
Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 81 – Professores – número de filhos.

Número de filhos	f	%
Nenhum	8	50%
1 filho	3	19%
2 filhos	1	6%
Mais de 2 filhos	4	25%
Branco	0	0%
Total	16	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 67 - Professores – número de filhos.



Fonte: elaborado pelo autor.

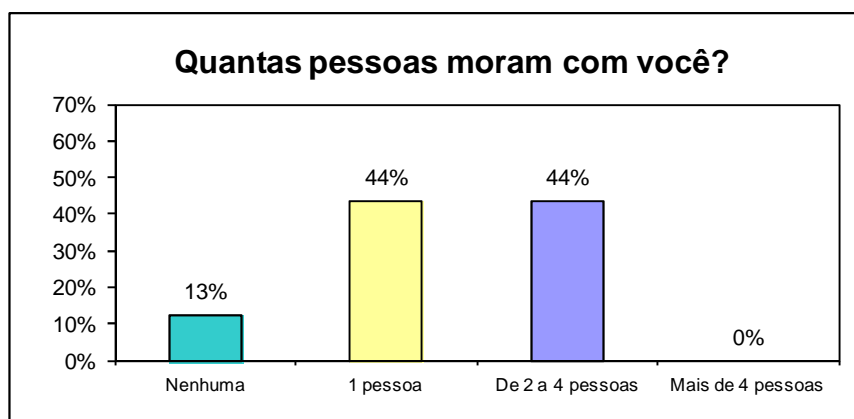
Em seguida, visando estabelecer um perfil socioeconômico dos pesquisados, questionou-se sobre o número de pessoas que residem com os respondentes. Houve um empate entre o índice de professores que residem com uma pessoa apenas ou de duas a quatro pessoas (44%). Apenas 13% indicaram que moram sozinhos.

Tabela 82 – Professores – número de pessoas que residem junto com o docente

Quantas pessoas moram com você?	f	%
Nenhuma	2	13%
1 pessoa	7	44%
De 2 a 4 pessoas	7	44%
Mais de 4 pessoas	0	0%
Total	16	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 68 - Professores – número de pessoas que residem junto com o docente..



Fonte: elaborado pelo autor.

Em se tratando da renda familiar do professor, constata-se que a maioria (38%) recebe entre R\$ 9.955,00 e R\$ 12.443,00, 25% ganham mais de R\$ 12.443,00 e 38% percebem uma renda inferior a R\$ 9.955,00. Cumpre destacar que a pergunta realizada no instrumento de pesquisa enfatizou que a questão não pedia apenas os rendimentos individuais do pesquisado, mas da soma de todos os que residem com ele.

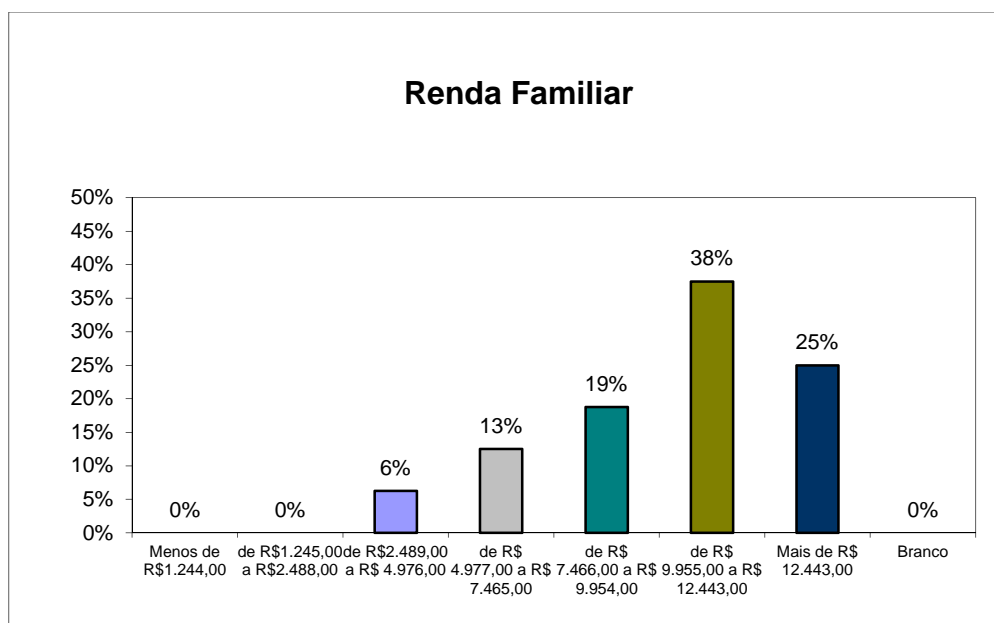
Os resultados podem ser observados abaixo:

Tabela 83 – Professores – renda familiar.

Renda Familiar	f	%
Menos de R\$1.244,00	0	0%
de R\$1.245,00 a R\$2.488,00	0	0%
de R\$2.489,00 a R\$ 4.976,00	1	6%
de R\$ 4.977,00 a R\$ 7.465,00	2	13%
de R\$ 7.466,00 a R\$ 9.954,00	3	19%
de R\$ 9.955,00 a R\$ 12.443,00	6	38%
Mais de R\$ 12.443,00	4	25%
Branco	0	0%
Total	16	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 69 - Professores – renda familiar.



Fonte: elaborado pelo autor.

Com o objetivo de identificar a adesão do currículo dos professores às áreas ministradas no curso de Direito, questionou-se sobre o(s) curso(s) de graduação

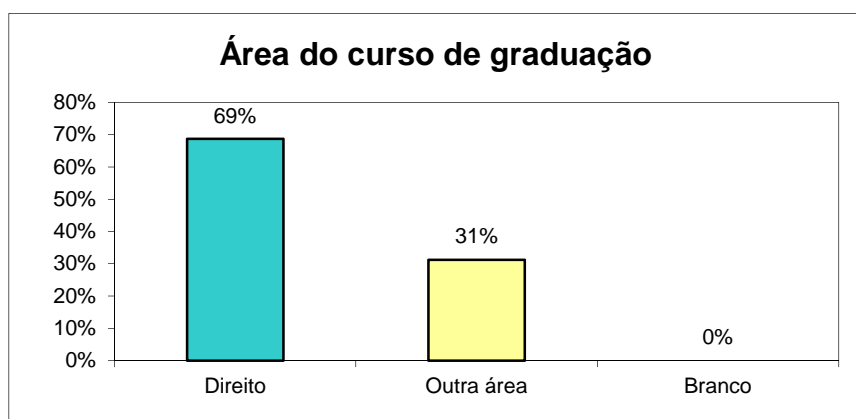
cursado(s). Nesse ponto, 69% dos docentes indicaram que têm formação em Direito, e 31%, em outras áreas do saber.

Tabela 84 – Professores – curso de graduação

Área do curso de graduação	f	%
Direito	11	69%
Outra área	5	31%
Branco	0	0%
Total	16	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 70 - Professores – curso de graduação.



Fonte: elaborado pelo autor.

Dentre as outras graduações mencionadas na tabela apresentada anteriormente, constata-se que dois respondentes têm formação em Administração e outros dois em Filosofia. Embora a soma de cursos fora da área do Direito some oito titulações (conforme quadro abaixo), convém lembrar que apenas cinco professores marcaram a opção “outra área”, o que permite concluir que alguns deles têm mais de uma graduação.

Tabela 85 – Professores – outro curso.

Qual	f
Administração	2
Antropologia	1
Economia	1
Filosofia	2
Ciências Sociais	1
Teologia	1
Total	8

Fonte: elaborado pelo autor.

Como estamos diante de disciplinas propedêuticas, saber se esse docente frequentou os bancos escolares de áreas que não sejam somente jurídicas passa a ser importante para que se possa compreender a visão que ele tem a respeito das disciplinas ministradas e como pode expor os conteúdos aos acadêmicos.

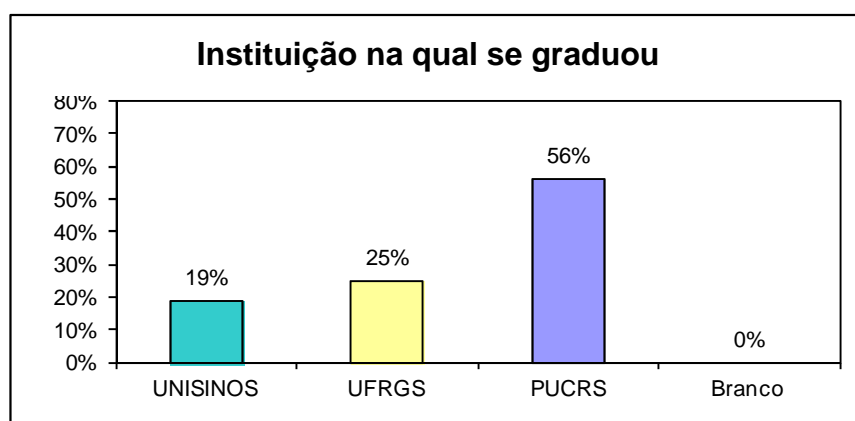
Quando questionados sobre a instituição de ensino superior em que concluíram a graduação, 56% dos professores responderam a Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (PUCRS), 25% indicaram a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e 19% manifestaram que a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) foi o local no qual obtiveram a titulação.

Tabela 86 – Professores – instituição na qual se graduou

6. Instituição na qual se graduou	f	%
UNISINOS	3	19%
UFRGS	4	25%
PUCRS	9	56%
Branco	0	0%
Total	16	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 71 - Professores – instituição na qual se graduou.



Fonte: elaborado pelo autor.

Percebe-se que as três instituições indicadas são as mais tradicionais do estado. A primeira, Escola da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foi fundada em 1895¹⁸⁹; a Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (PUCRS),

¹⁸⁹ Embora o ano oficial de fundação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul seja 1934, sua primeira escola foi criada em 1895. Disponível em <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>. Acesso realizado em 08 de outubro de 2012.

em 1931; e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) em 1969. As três gozam de expressivo prestígio nos bancos universitários, tendo em vista seus resultados positivos perante os índices de avaliação do ensino superior instituídos pelo INEP.

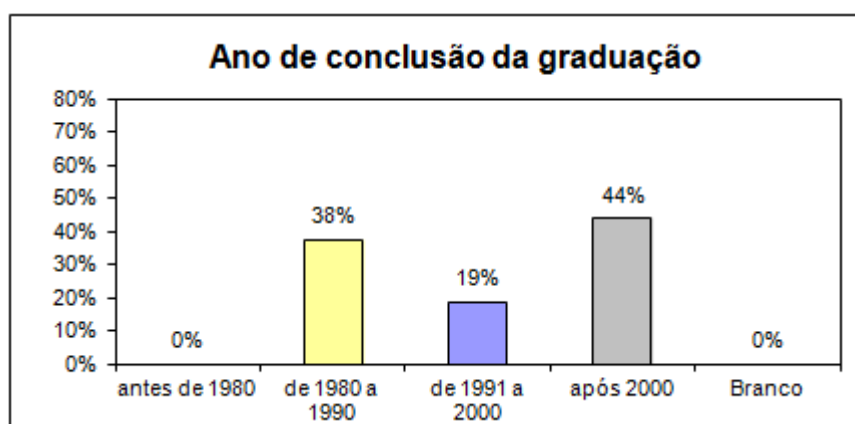
Em seguida, os professores foram questionados sobre o ano de conclusão da graduação. Para 44% dos respondentes, a colação de grau ocorreu após o ano 2000¹⁹⁰, 38% concluíram o curso entre os anos de 1980 e 1990 e 19% entre 1991 e 2000.

Tabela 87 – Professores – ano de conclusão da graduação.

Ano de conclusão da graduação	f	%
antes de 1980	0	0%
de 1980 a 1990	6	38%
de 1991 a 2000	3	19%
após 2000	7	44%
Branco	0	0%
Total	16	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 72 - Professores – ano de conclusão da graduação.



Dando continuidade às questões envolvendo a titulação docente, identificou-se que metade dos pesquisados (50%) cursaram especialização. Das onze opções de cursos de pós-graduação *lato sensu* indicadas, a maioria corresponde às áreas propedêuticas e algumas têm caráter dogmático. Como o número de cursos referidos é superior ao índice de respondentes que indicaram ter feito

¹⁹⁰ Nota-se que tal índice mostra-se coerente com o alto número de docentes mais jovens.

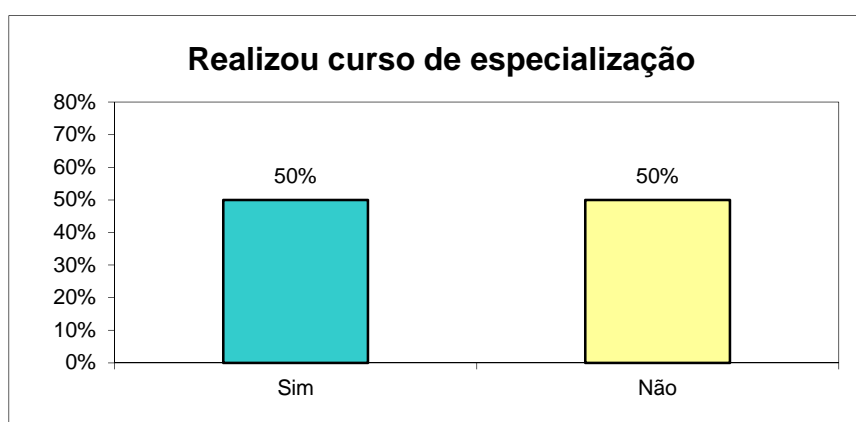
especialização, acredita-se que alguns deles tenham feito mais de um curso na modalidade *lato sensu*, conforme dados ilustrados a seguir:

Tabela 88 – Professores – curso de especialização.

Realizou Curso de Especialização	f	%
Sim	8	50%
Não	8	50%
Total	16	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 73 - Professores – curso de especialização.



Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 89 – Professores – descrição do curso de especialização.

Qual?	f
Direito Constitucional	1
Metodologia quantitativa de pesquisa aplicada às ciências humanas	1
Finanças Internacionais	1
Direito Político	2
Ciência Política	1
Direito do Trabalho	1
Finanças	1
Teoria do Conhecimento	1
Filosofia da Linguagem	1
Metodologia do Ensino Universitário	1
Total	11

Fonte: elaborado pelo autor.

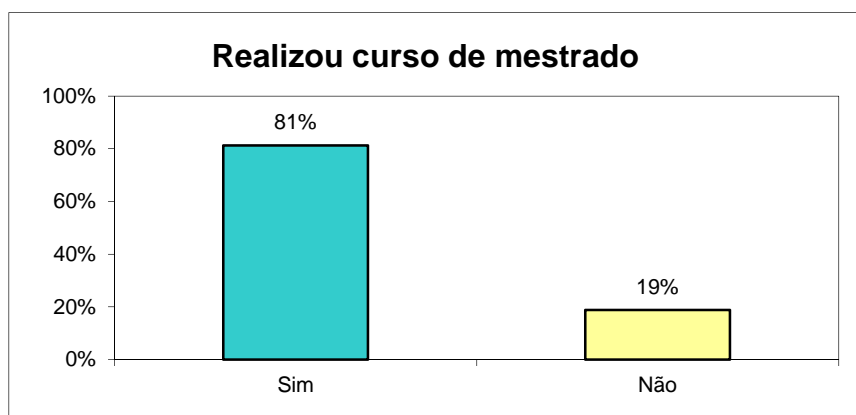
Dos 16 respondentes da pesquisa, 81% fizeram mestrado. Dos 13 que fizeram mestrado, sete cursaram-no na área do Direito e seis em outras áreas. É o que demonstram os dados que seguem:

Tabela 90 – Professores – curso de mestrado.

Realizou curso de Mestrado	f	%
Sim	13	81%
Não	3	19%
Total	16	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 74 - Professores – curso de mestrado.



Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 91 – Professores – descrição do curso de mestrado.

Qual?	f
Direito	2
Administração	1
Antropologia Social	1
Ciências Sociais	1
Direito Constitucional / Direitos Fundamentais	2
Direito do Estado	2
Direito Público	1
Economia Aplicada	1
Teoria e Filosofia do Direito	1
Filosofia	1
Total	13

Fonte: elaborado pelo autor.

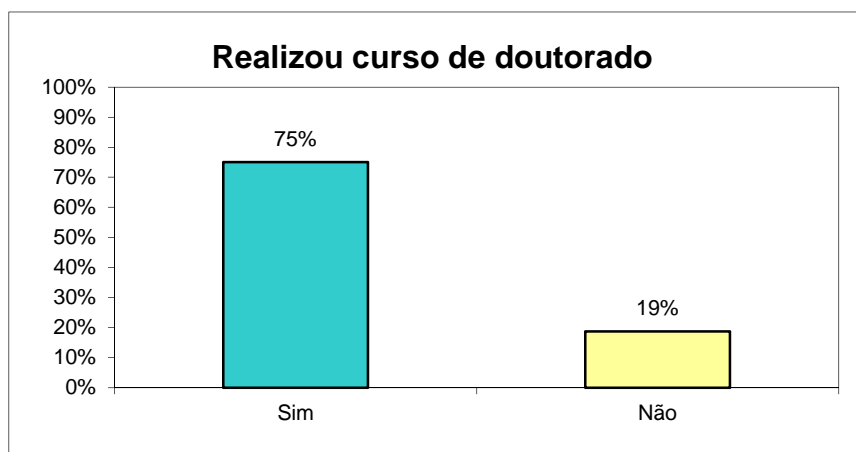
Ainda sobre curso de pós-graduação *stricto sensu*, verifica-se que 75% dos pesquisados concluíram o curso de doutorado. Conforme os dados obtidos (disponíveis abaixo), em geral, pode-se dizer que as áreas escolhidas apresentam conexão com as disciplinas de caráter propedêutico.

Tabela 92 – Professores – curso de doutorado.

Realizou curso de Doutorado	f	%
Sim	12	75%
Não	3	19%
Em branco	1	6%
Total	16	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 75 - Professores – curso de doutorado.



Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 93 – Professores – descrição do curso de doutorado.

Qual?	f
Ciências Humanas	1
Economia Aplicada / Finanças Públicas	1
Direito Constitucional	1
Ciência Política	1
Direito Público	1
Teoria do Direito	1
Filosofia	1
Educação	1
Direitos Humanos	1
Em branco	3
Total	12

Fonte: elaborado pelo autor.

Destaca-se que a atuação na docência do ensino superior requer professores titulados minimamente com especialização. Entretanto, os requisitos normativos previstos no Instrumento de Avaliação dos Cursos de graduação no

Brasil são explícitos ao indicar a exigência de contratação de professores doutores no quadro docente das instituições¹⁹¹.

Convém lembrar que, para os alunos, a titulação não está dentre os principais atributos que um professor de disciplinas propedêuticas deveria ter para ser um bom docente. Conforme mencionado no capítulo anterior, os principais atributos de um professor na ótica dos alunos são amplo conhecimento na área, profissionais com experiência prática e com bom relacionamento com a turma.

Apesar da ordem de atributos mencionada, considera-se que o amplo conhecimento na área tem relação com a titulação do docente, pois é por meio dos cursos de pós-graduação que o professor tem a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos com leituras de textos recomendados pelos docentes mais experientes dos programas de mestrado e doutorado.

Com o intuito de verificar os vínculos que os docentes têm com as instituições de ensino, eles responderam onde lecionam. De acordo com os resultados obtidos, constata-se que, dos 16 respondentes, 11 são professores do Centro Universitário Ritter dos Reis (UNIRITTER), quatro têm vínculo com a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), três são docentes das Faculdades São Judas Tadeu e dois da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Ao todo, nove instituições foram mencionadas na questão. Esse resultado sugere que parte significativa dos docentes atua em mais de um local.

¹⁹¹ De acordo com o Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância em vigor desde maio de 2012, os cursos que passarem por processos avaliativos de reconhecimento ou autorização, conforme o indicador nº 2.8, devem ter uma faixa entre 10% e 20% de doutores para a concessão da nota 3, entre 20% e 35% para alcançar nota 4, ou mais de 35% para nota 5. Convém lembrar que as notas estabelecidas pelo instrumento consideram uma escala de 1 a 5, em que 1 é a nota mínima, e 5, a máxima. A nota mínima exigida para que um curso cumpra com os requisitos necessários nos processos de avaliação é 3. O documento pode ser consultado em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_maio_12.pdf.

Tabela 94 – Professores – instituição na qual leciona.

Instituição que leciona*	f
UNIRITTER	11
UNISINOS	4
SÃO JUDAS TADEU	3
UFRGS	2
CESUCA	1
UNILASALLE	1
PUCRS	1
FTEC	1
DOM BOSCO	1
Em branco	1
Total	16

* O respondente poderia marcar mais de uma opção.

Fonte: elaborado pelo autor.

Quando questionados sobre as disciplinas que lecionam, a maioria indicou as áreas de Ciência Política e Sociologia (45% cada), Teoria Geral do Direito (36%) e Antropologia (27%). A análise da tabela abaixo possibilita concluir que a maioria dos docentes atua em disciplinas propedêuticas, embora existam muitas referências a atividades dogmáticas.

Tabela 95 – Professores – disciplinas que leciona.

Disciplinas que leciona*	f	%
Sociologia	5	45%
Ciência Política	5	45%
Teoria Geral do Direito	4	36%
Antropologia	3	27%
Economia	2	18%
Filosofia	2	18%
Metodologia da Pesquisa	2	18%
Ética e Cidadania	2	18%
Teoria da Constituição	1	9%
Direito do Trabalho	1	9%
Direito das Obrigações	1	9%
Prática Forense	1	9%
Direito Administrativo	1	9%
Direito Constitucional	1	9%
Direitos Fundamentais	1	9%
Direitos Humanos	1	9%
Gestão do Comex	1	9%
Gestão Empresarial	1	9%
Introdução ao Direito	1	9%
Logística	1	9%
Metodologia de Pesquisa	1	9%
Metodologia do Direito	1	9%
Novos Direitos	1	9%
Prática de Direito de Família e de Recursos Cíveis	1	9%
Sistema Comex	1	9%
Teoria do Estado e da Constituição	1	9%
Transportes e Segurança	1	9%
História	0	0%
Psicologia	0	0%
Total	11	

* O respondente poderia marcar mais de uma opção.

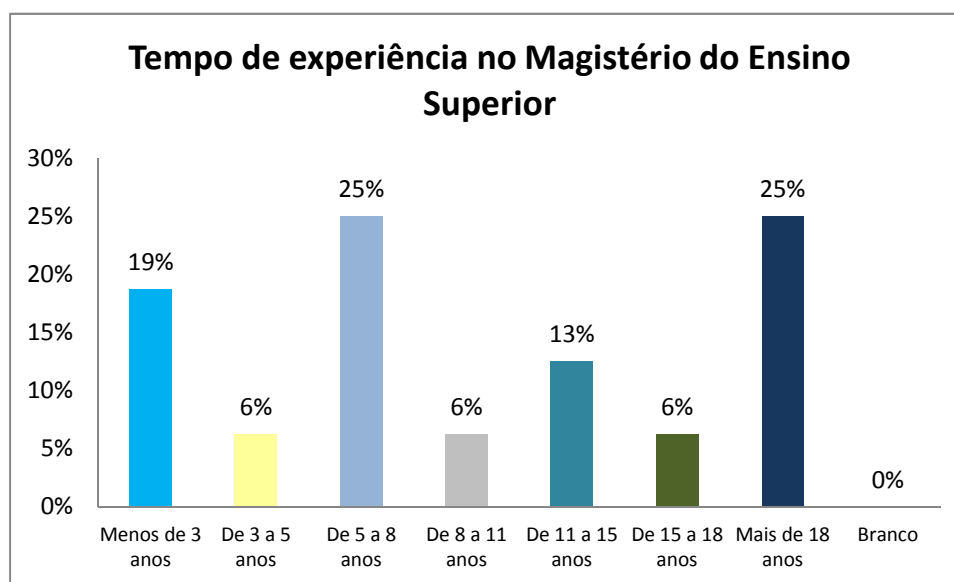
Em se tratando do tempo de experiência no ensino superior, os dados da pesquisa sugerem que a maioria dos professores tem de cinco a oito anos de experiência (25%), e 25% dos docentes têm mais de 18 anos de experiência. Conforme pode ser verificado na tabela abaixo, apenas três professores têm menos de três anos de experiência no magistério superior:

Tabela 96 – Professores – tempo de experiência no magistério superior.

Tempo de experiência no magistério do Ensino Superior	f	%
Menos de 3 anos	3	19%
De 3 a 5 anos	1	6%
De 5 a 8 anos	4	25%
De 8 a 11 anos	1	6%
De 11 a 15 anos	2	13%
De 15 a 18 anos	1	6%
Mais de 18 anos	4	25%
Branco	0	0%
Total	16	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 76 - Professores – tempo de experiência no magistério superior.



Fonte: elaborado pelo autor.

Em seguida, ao questionar o tempo de experiência do professor fora do magistério superior, identificou-se que os tempos mais frequentes são de cinco a oito anos (25%), de oito a 11 anos (19%) e mais de 18 anos (19%).

Cumprir destacar que o requisito mínimo de tempo de experiência fora da área acadêmica recomendado pelo Ministério da Educação para a atuação docente em cursos de bacharelado é de, no mínimo, dois anos para 40% do quadro. Esse indicador é utilizado para que um curso fique com nota três em uma avaliação institucional (de uma escala de 1 a 5, sendo 1 a nota mínima e 5 a máxima)¹⁹².

Caso a instituição almeje uma nota maior (4 ou 5), é necessário que pelo menos entre 60% e 80% dos docentes tenham experiência fora do magistério de, no mínimo, dois anos. Os indicadores do instrumento de avaliação em vigor desde maio de 2012 estão apresentados a seguir:

Conceito 3 - Quando um contingente maior ou igual a 40% e menor que 60% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, 2 anos para bacharelados/licenciaturas ou 3 anos para cursos superiores de tecnologia.

Conceito 4 - Quando um contingente maior ou igual a 60% e menor que 80% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, 2 anos para bacharelados/licenciaturas ou 3 anos para cursos superiores de tecnologia.

Conceito 5 - Quando um contingente maior ou igual a 80% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, 2 anos para bacharelados/licenciaturas ou 3 anos para cursos superiores de tecnologia.¹⁹³

Em se tratando dos dados obtidos na pesquisa, constata-se que apenas um docente tem menos de três anos de experiência fora da área acadêmica. Todos os demais atendem plenamente ao estabelecido pelo instrumento de avaliação em vigor e ao esperado pelos estudantes. A tabela demonstrativa dessa informação está disponível a seguir:

¹⁹² Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_maio_12.pdf>. Acesso em: 8 out. 2012.

¹⁹³ BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação presencial e a distância**. Disponível em:

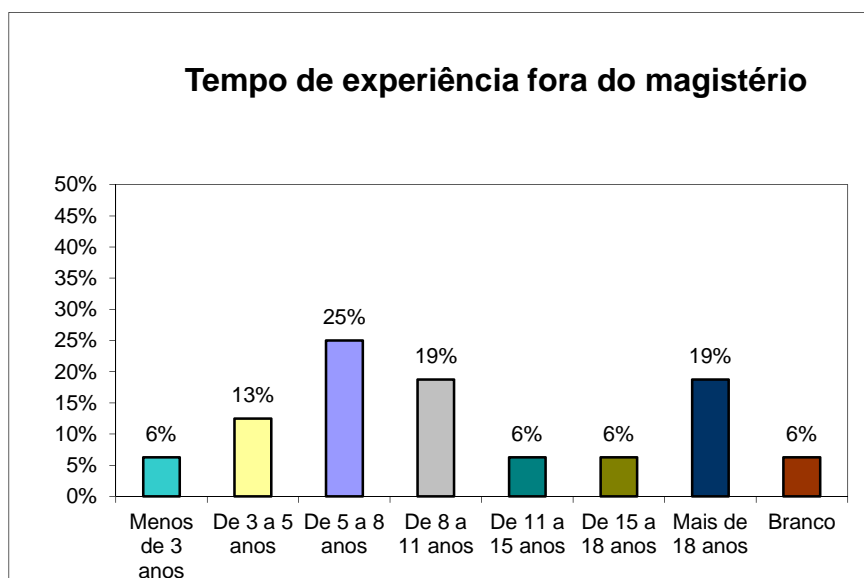
<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_maio_12.pdf>. Acesso em: 8 out. 2012.

Tabela 97 – Professores – tempo de experiência fora do magistério superior.

Tempo de experiência profissional fora do magistério	f	%
Menos de 3 anos	1	6%
De 3 a 5 anos	2	13%
De 5 a 8 anos	4	25%
De 8 a 11 anos	3	19%
De 11 a 15 anos	1	6%
De 15 a 18 anos	1	6%
Mais de 18 anos	3	19%
Branco	1	6%
Total	16	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 77 - Professores – tempo de experiência fora do magistério superior.



Fonte: elaborado pelo autor.

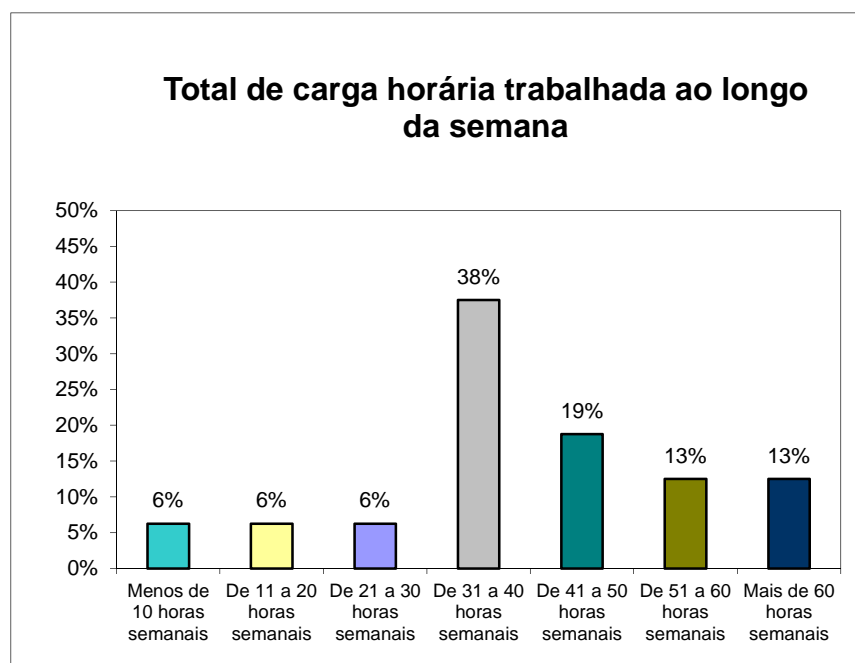
O envolvimento dos docentes com a atividade acadêmica e fora do magistério superior fica evidenciado quando questionados sobre o total de carga horária de trabalho que praticam durante a semana. A maioria dos respondentes (38%) indicou um comprometimento de tempo semanal de 31 a 40 horas. Destaca-se, ainda, que 45% dos docentes trabalham mais de 40 horas semanais.

Tabela 98 – Professores – carga-horária semanal trabalhada.

Total de carga horária trabalhada ao longo da semana em todos os seus vínculos profissionais	f	%
Menos de 10 horas semanais	1	6%
De 11 a 20 horas semanais	1	6%
De 21 a 30 horas semanais	1	6%
De 31 a 40 horas semanais	6	38%
De 41 a 50 horas semanais	3	19%
De 51 a 60 horas semanais	2	13%
Mais de 60 horas semanais	2	13%
Total	16	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 78 - Professores – carga-horária semanal trabalhada.



Fonte: elaborado pelo autor.

Além do tempo de vínculo profissional no ensino superior e fora dele, uma das perguntas realizadas versou sobre quanto tempo, em média, os docentes se dedicam ao processo de preparação e planejamento das aulas. Sobre o assunto, verifica-se que 44% dos pesquisados dedicam de cinco a dez horas semanais. Logo, além das horas oficiais dedicadas à(s) carreira(s) exercida(s) pelo professor, deve-se somar seu tempo de envolvimento com as atividades preparativas para a realização da aula.

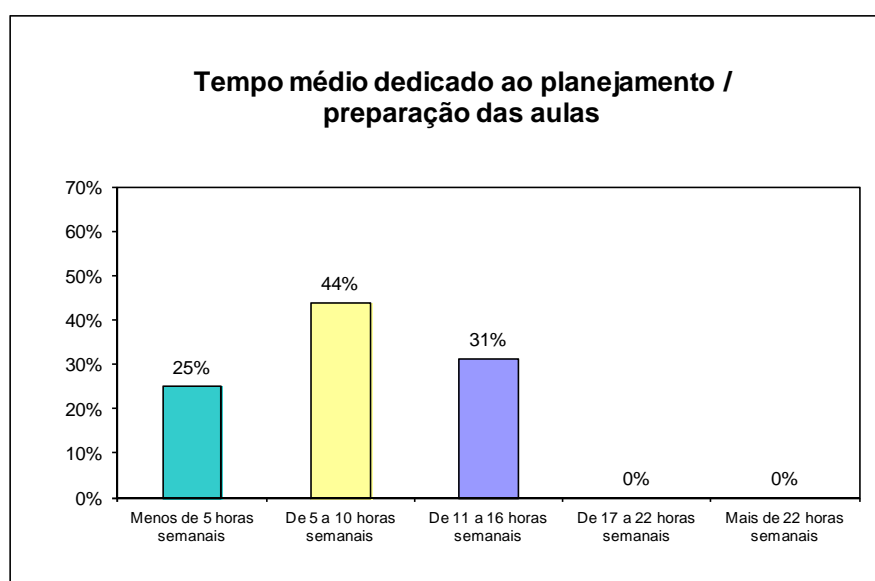
Os dados que permitem chegar a essa conclusão estão dispostos na tabela e gráfico a seguir:

Tabela 99 – Professores – planejamento das aulas.

Em média, quanto tempo você se dedica ao planejamento e preparação das aulas?	f	%
Menos de 5 horas semanais	4	25%
De 5 a 10 horas semanais	7	44%
De 11 a 16 horas semanais	5	31%
De 17 a 22 horas semanais	0	0%
Mais de 22 horas semanais	0	0%
Total	16	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 79 - Professores – planejamento das aulas.



Fonte: elaborado pelo autor.

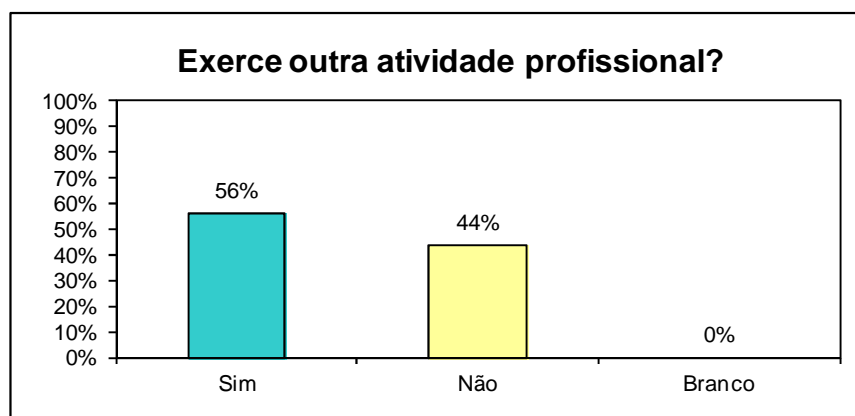
Conforme demonstrado no início da apresentação dos dados, grande parte dos docentes percebe renda familiar superior a R\$ 9.955,00 (63%). A observação dessa informação não pode ignorar que esse valor não se trata necessariamente dos recursos que os docentes recebem em virtude única e exclusivamente da carreira acadêmica. Isso porque, de acordo com a tabela abaixo, mais da metade dos professores (56%) exercem outra atividade profissional além da docência no ensino superior.

Tabela 100 – Professores – outra atividade profissional.

Exerce outra atividade profissional	f	%
Sim	9	56%
Não	7	44%
Branco	0	0%
Total	16	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 80 - Professores – outra atividade superior.



Fonte: elaborado pelo autor.

Dentre as outras carreiras exercidas, merece destaque a atuação na advocacia (55% do total de professores que atuam em outras áreas). Em segundo lugar ficou a carreira de pesquisador (22% dos respondentes), seguido de atuação em editora e perícia.

Tabela 101 – Professores – outra atividade profissional exercida.

Qual?	f
Pesquisador	2
Advocacia	5
Editora	1
Perícia	1
Total	9

Fonte: elaborado pelo autor.

Buscando conhecer a identidade do profissional docente, questionou-se sobre o modo como os pesquisados respondem quando são perguntados sobre sua profissão. Sobre isso, identifica-se que todos os professores incluem a função acadêmica em suas respostas.

Conforme os dados da pesquisa, 19% deles incluem, além da carreira docente, a atuação na advocacia como resposta. Se houver o cruzamento dessa

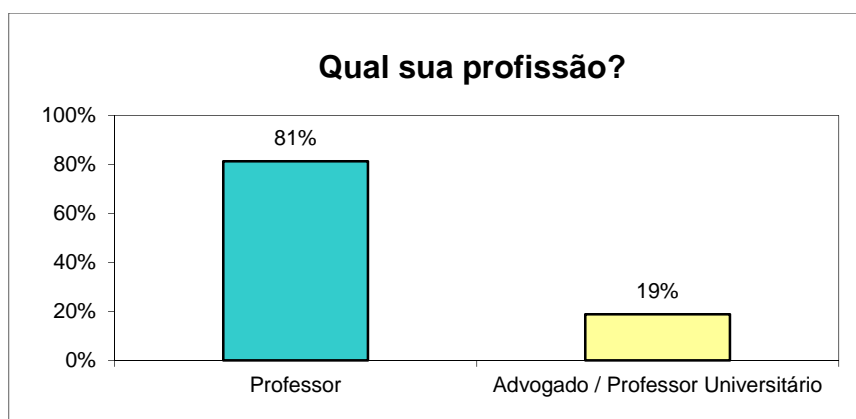
questão com a pergunta anterior, será possível verificar que dois respondentes não indicaram a profissão de advogado(a) neste item, mas apenas professor. Isso porque o índice demonstrado na tabela anterior revela que cinco pesquisados atuam na advocacia, mas apenas três indicaram essa profissão ao lado de professor universitário na próxima questão¹⁹⁴.

Tabela 102 – Professores – profissão.

Quando questionado sobre qual sua profissão, que é a sua resposta?	f	%
Professor	13	81%
Advogado / Professor Universitário	3	19%
Total	16	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 81 - Professores – profissão.



Fonte: elaborado pelo autor.

Apesar de todos os docentes indicarem a carreira docente como principal profissão, destaca-se um trecho extraído de um dos questionários em que a docência é colocada como segunda opção profissional. Acredita-se que, se os docentes objeto deste estudo atuassem em disciplinas dogmáticas, existiria uma grande chance para que manifestações como a que segue fossem mais frequentes:

“Escolhi a docência por gostar. É minha segunda carreira.”
 Professora, mais de 53 anos.

¹⁹⁴ A utilização da denominação professor “universitário”, conforme mencionado no início deste capítulo, frequentemente é utilizada para auferir maior *status* ao cargo de professor. O termo é utilizado como se representasse uma categoria mais elevada da atuação docente, o que revela a desvalorização da função de professor perante a sociedade.

Buscando conhecer as áreas de atuação dos pesquisados em sala de aula, solicitou-se aos docentes que indicassem as disciplinas que mais gostam de lecionar. Das mencionadas, oito chamam atenção pelo fato de seu caráter mais dogmático. Contudo, a maioria dos respondentes apresentou um padrão de predileção significativo pelos conteúdos propedêuticos, conforme demonstra a tabela:

Tabela 103 – Professores – disciplinas que gosta de lecionar.

Indique a(s) disciplina(s) que você mais gosta de lecionar*	f
Sociologia	3
Filosofia / Filosofia do Direito	3
Ciência Política	3
Direito Constitucional	3
Introdução ao Direito	3
Teoria Geral do Direito	3
Antropologia / Antropologia Jurídica	2
Ética	2
Direito do Trabalho	2
Metodologia de Pesquisa	2
AFO I e AFO II	1
Direitos Fundamentais	1
Economia	1
Linguagem Jurídica	1
Law and Economics	1
Ligados ao Comércio Exterior	1
Legislação Social	1
Direito das Obrigações	1
Estágio Trabalhista	1
Direito Processual do Trabalho	1
Teoria do Conhecimento	1
Teoria Econômica	1
* O respondente poderia marcar mais de uma opção.	

Fonte: elaborado pelo autor.

4.2 ESCOLHA DA CARREIRA E DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE

O segundo bloco de questões do instrumento de pesquisa se propôs a identificar as motivações docentes para a escolha da carreira acadêmica, bem como sua percepção sobre o processo pedagógico envolvendo disciplinas propedêuticas. Para tanto, o presente subcapítulo analisará, além de questões fechadas, os resultados obtidos nas questões abertas disponíveis na pesquisa.

Com o intuito de conhecer os docentes, eles foram indagados sobre os motivos pelos quais optaram pela carreira acadêmica. As respostas mais frequentes, conforme pode ser observado abaixo, foram prazer e possibilidade de trabalhar com pesquisa.

Tabela 104 – Professores – escolha profissional.

Por que escolheu a carreira docente	f
Prazer/ satisfação / paixão	5
Gosta de pesquisa / fez iniciação científica	5
Teve professores inspiradores	2
Gosta de estudar	2
Vocação	1
Influência familiar	1
É sua segunda carreira	1
Manter o vínculo com a Universidade	1
Trabalhar com grupos heterogêneos	1
Manter-se atualizado na área	1
Influenciar a formação de futuros juristas	1

Fonte: elaborado pelo autor.

Sobre essa questão, destacam-se algumas passagens, extraídas da parte aberta do instrumento, que merecem atenção:

“Tenho pai e mãe professores e sempre convivi no ambiente universitário. No início do Curso de Direito, ingressei na iniciação científica e me apaixonei pela pesquisa. Sempre gostei de estudar, e alguns professores que tive me inspiraram muito a me tornar professora.”
Professora, de 24 a 33 anos.

“A carreira que me escolheu, minha intenção original era a pesquisa.”
Professor, de 44 a 53 anos.

“No Brasil, a carreira de pesquisador está intrinsecamente ligada à docência.”
Professor, de 24 a 33 anos.

“Desde que fiz iniciação científica, soube que queria trabalhar com pesquisa e na carreira docente.”
Professor, de 24 a 33 anos.

Nota-se que o perfil de professor pesquisador está bem presente na caracterização dos docentes respondentes. A influência da pesquisa iniciada na graduação em programas de iniciação científica é um grande fator motivador da escolha profissional acadêmica. Tal afirmação pode ser percebida com clareza nos trechos acima descritos, que mencionam a paixão e o interesse pela pesquisa.

Chama atenção, ainda, a vinculação da carreira de docente com a atividade de pesquisa mencionada pelo terceiro comentário. Esse é um dilema de grande parte das instituições no momento de selecionar docentes, pois muitas vezes a titulação e a alta qualidade de pesquisas desenvolvidas não significam necessariamente que estejamos diante de um bom professor. Isso porque, conforme mencionado nos capítulos anteriores, não basta apenas o conhecimento para ser considerado um bom profissional. O docente precisa de atributos que vão além de seus títulos. Como exemplo, pode-se mencionar a didática como um fator de fundamental importância para sua atuação em sala de aula.

Outro comentário que despertou interesse refere-se ao papel do docente enquanto agente de transformação de profissionais no mercado de trabalho. Tal consideração seria possível por meio da qualificação do processo formativo discente, o que ocasionaria, como consequência, a elevação da qualidade das instituições de ensino. Essa análise pode ser percebida pela leitura do trecho a seguir descrito:

“Possibilidade de influenciar na formação dos futuros juristas e, com isso, melhorar as instituições.”

Professor, de 24 a 33 anos.

Por fim, ressalta-se a influência de exemplos de ex-professores para a escolha profissional acadêmica. De acordo com uma professora, a opção pela carreira ocorreu pelo vínculo afetivo criado com seus docentes. Esse é o posicionamento disposto abaixo:

“Por paixão e admiração aos meus docentes.”

Professora, de 44 a 53 anos.

Após conhecer as motivações dos pesquisados para a escolha profissional, a próxima pergunta questionou-os sobre a opção por ministrar disciplinas propedêuticas. Nesse sentido, a maioria afirmou que tem grande afinidade com a área, gosta de teoria e escolheu trabalhar com essas cadeiras para desenvolver pesquisas sobre os assuntos. Além disso, mencionou-se a importância de seus conteúdos para a formação do bacharel. As respostas podem ser conferidas na tabulação abaixo apresentada:

Tabela 105 – Professores – escolha pelas disciplinas propedêuticas.

Por que optou por ministrar disciplinas de caráter propedêutico	f
Afinidade / gosta de teoria	5
É a sua área de pesquisa	5
Importância da formação profissional do graduando	2
Desinteresse da área prática do Direito	1
Permite realização de trabalhos pedagógicos alternativos	1
Apresentar aos alunos os desafios do Direito	1
Alunos de início de curso são mais receptivos ao conhecimento	1

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir da apresentação das respostas, observa-se que um respondente indicou a opção pela área das propedêuticas pelo fato de não ter interesse pela prática jurídica. No capítulo anterior, demonstrou-se que esse é um dos receios dos estudantes, pois eles manifestam o desejo de que seus professores consigam vincular o plano teórico com a realidade. Sendo assim, o desinteresse pela prática por parte do docente pode representar um desafio enfrentado por ele quando é provocado pelos alunos a demonstrar a conexão de seu conteúdo com a prática da profissão.

Além disso, podem-se destacar também as respostas que indicam maior liberdade do professor para desenvolver trabalhos pedagógicos alternativos e o fato de alunos ingressantes serem, em geral, mais receptivos aos conhecimentos propedêuticos do que os concluintes.

Os principais desafios dos docentes que ministram disciplinas propedêuticas são manter o interesse do aluno / motivá-lo, demonstrar a importância e utilidade do conteúdo e enfrentar a desvalorização das disciplinas propedêuticas. A síntese dos motivos apresentados pode ser consultada na tabela que segue:

Tabela 106 – Professores – desafios dos docentes que atuam em propedêuticas.

Quais os principais desafios dos docentes de disciplinas propedêuticas	f
Manter o interesse / motivar o aluno	6
Demonstrar a importância / utilidade do conteúdo	4
Desvalorização das disciplinas propedêuticas por alunos e colegas	4
Ansiedade do estudante com a prática	1
Cativar os alunos	1
Tornar o conhecimento mais acessível	1
Integrar o aluno na sociedade	1
Apresentar o Estado e seus papéis	1
Enfrentar as deficiências do Ensino Fundamental e Médio	1

Fonte: elaborado pelo autor.

Sobre esse tema, as primeiras ponderações que chamam atenção na parte aberta da pergunta dizem respeito ao desafio de manter o interesse dos estudantes com uma disciplina teórica que será importante para a sua formação profissional. De acordo com uma entrevistada, o fato de os alunos ingressarem no ensino superior ansiosos pela prática faz com que o desafio de mantê-los interessados seja maior ainda. Isso é o que revelam os trechos selecionados abaixo:

“Os alunos querem estudar logo a prática do início do curso e após [começar a faculdade] veem menos sentido nas disciplinas. O mais difícil é mantê-los interessados e mostrar a utilidade das disciplinas.”

Professora, de 24 a 33 anos

“Mostrar a importância de conhecimentos básicos e, muitas vezes teóricos, para a construção de um profissional.”

Professor, de 44 a 53 anos

No mesmo sentido das manifestações anteriores, outros dois professores expuseram o desafio de manter o interesse e estímulo do aluno com o conteúdo, bem como torná-lo mais próximo ao estudante:

“Tornar a disciplina atrativa, palatável e despertar o interesse e a dedicação dos alunos e alunas.”

Professora, de 34 a 43 anos

Torná-las mais "palatáveis" aos alunos ingressantes, pelo risco de incompreensão e desestímulo deles.”

Professor, de 44 a 53 anos

Ainda sobre essa questão, outro docente apresentou uma resposta interessante ao referir seu descontentamento com a falta de valorização dessas disciplinas por parte dos alunos e colegas do curso. Tal afirmação pode ser conferida no trecho destacado a seguir:

“Falta de valorização das disciplinas propedêuticas por parte dos alunos e dos colegas.”
Professor, mais de 53 anos

Outra resposta bastante enriquecedora é a de uma professora que destaca três grandes desafios dos docentes que atuam em disciplinas propedêuticas. A primeira ponderação da respondente aborda a necessidade do docente de estar apto a atuar em um contexto de constantes transformações tecnológicas e no ambiente de sala de aula. Em seguida, assim como as respostas anteriores, a docente propõe o dever de motivar o estudante para o estudo da disciplina. Por fim, expõe a atuação do profissional diante de turmas de perfil heterogêneo.

“a) estar sempre atento às mudanças da sala de aula, seja de caráter subjetivo, como (sic) tecnológico. Ex. o espaço da sala de aula como o conhecemos hoje (quatro paredes) já deixou de existir há muito tempo e precisamos nos adaptar às novas situações que isso exige. b) motivar alunos que acreditam que essa atividade acadêmica não é importante! c) trabalhar com alunos de diferentes condições em sala de aula: ex.: alunos que escrevem bem um texto e outros que não têm a mínima noção de escrita.”

Professora, mais de 53 anos

O último comentário selecionado sobre a questão refere-se às deficiências do aluno, provenientes de uma educação de base insuficiente. Essa é a contribuição descrita a seguir:

“Os déficits formativos vindos do ensino médio e também do ensino fundamental.”
Professor, de 24 a 33 anos

De fato, não se pode negar que, fruto do processo de estímulo à abertura de novos cursos superiores no país, o ingresso de estudantes com dificuldades de base nos cursos de Direito tornou-se uma realidade cada vez mais frequente nas instituições privadas. Essa realidade exige do docente que atua em disciplinas propedêuticas, em geral ofertadas no início do curso, uma atuação mais atenta às carências desse alunado que ingressa semestralmente nos bancos escolares.

Em seguida, questionou-se sobre o grau de importância que os docentes atribuíam às disciplinas propedêuticas em seu tempo de estudante de graduação. Nesse sentido, a maioria dos respondentes (9) indicou que tinha uma percepção

positiva, 3 responderam que era regular, 2 indicaram ser negativa e 4 não responderam.

Tabela 107 – Professores – percepção sobre propedêuticas enquanto aluno.

Percepção sobre as disciplinas propedêuticas quando era aluno de graduação	f
Positiva	9
Regular	3
Negativa	2
Não respondeu	4

Fonte: elaborado pelo autor.

Dentre os professores que apresentaram respostas positivas, destacam-se os motivos que seguem:

“Entendia como as mais importantes do curso.”

Professor, de 24 a 33 anos

“Eu considerava elas importantes, pois percebi que elas forneciam os fundamentos para os conhecimentos que seriam estudados durante o curso”.

Professor, de 44 a 53 anos

As passagens selecionadas revelam a valorização dos conteúdos propedêuticos por parte dos docentes quando esses ainda eram alunos de graduação. O segundo trecho, em especial, demonstra a importância dos conteúdos para todo o curso.

Outra resposta que chama atenção é a que a importância da conteúdo possui relação com a atuação dos professores em sala de aula. É o que revela a frase a seguir:

“Com bons professores atribui alta importância, com profissionais medianos, não captei (sic) alta importância.”

Professor, de 34 a 43 anos

Dentre os professores que afirmaram haver pouca importância, destaca-se o fato de serem conteúdos desvalorizados pelos próprios professores e pela ausência de conexão com a realidade.

“De pouca relevância, porque as disciplinas não eram devidamente valorizadas pelos professores do curso. Se os demais professores não valorizarem e não trabalharem

conteúdos relacionando com as disciplinas propedêuticas, o nosso trabalho é maior no sentido de salientar a importância de disciplinas como Economia.”

Professor, de 34 a 43 anos

“Baixo, não via conexão daquilo com o mundo.”

Professor, de 24 a 33 anos

No que se refere ao último comentário, cumpre destacar sua vinculação com as manifestações dos estudantes. O desejo por conectar tais conteúdos com a realidade está presente nessas duas gerações de profissionais do Direito.

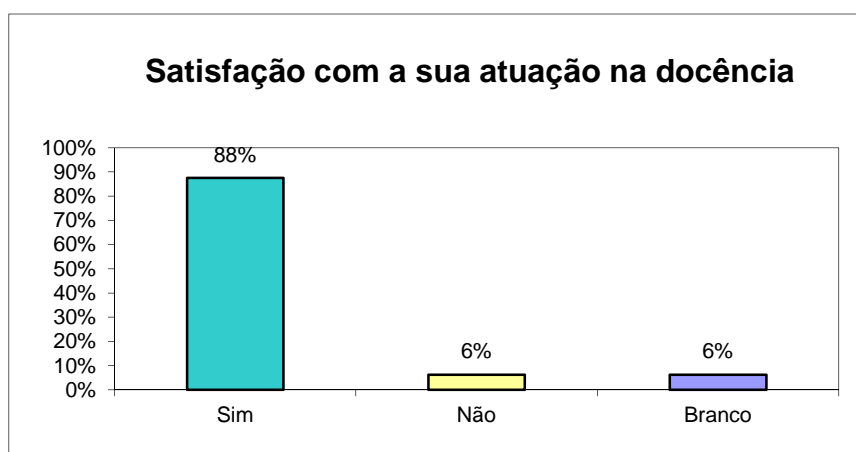
Dando continuidade à pesquisa, considera-se que a satisfação com a carreira escolhida (acadêmica) é outro fator de extrema relevância para que se conheça o perfil dos docentes participantes da pesquisa. Sobre essa questão, os resultados demonstram que 88% dos docentes se sentem felizes atuando no magistério do ensino superior. Apenas um professor respondeu negativamente, e outro deixou a questão em branco.

Tabela 108 – Professores – felicidade e escolha profissional.

Você se considera uma pessoa feliz atuando na docência do Ensino Superior?	f	%
Sim	14	88%
Não	1	6%
Branco	1	6%
Total	16	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 82 - Professores – felicidade e escolha profissional



. Fonte: elaborado pelo autor.

Sobre a dimensão afetiva no mundo do Direito, convém lembrar o pensamento de Luis Alberto Warat. Em diversas de suas obras, o professor Warat

apresenta importantes contribuições para a reflexão sobre o ensino jurídico. Dentre as inúmeras abordagens do docente, destaca-se a necessidade de transformar o ensino a partir da criação de uma nova pedagogia. Essa, por sua vez, deveria ser dotada de mais afeto, surrealismo, amor e criatividade.

De acordo com Pantoja, falar do professor Warat é tratar:

[...] principalmente, de amor. Do amor que nos possibilita a comunicação de reservas selvagens, algo como um encontro profundo de almas que revelam a essência dos amantes, aquela essência que é desconhecida pelo ego e que só o outro revela. Warat tem sido esse outro, esse que nos possibilita olhar para nós mesmos, como pela primeira vez. Seus textos nos fazem experimentar o gozo da leitura.¹⁹⁵

A aprendizagem centrada no amor também é enfrentada por Edgar Morin ao concluir uma de suas obras narrando o episódio de Panúrgio, personagem central de Gargântua e Pantagruel:

Os granizos caem na terra, começam a se liquefazer. Panúrgio se dá conta de que eram palavras congeladas. Não se trata de descongelar as palavras do ensino mas de reaquecê-las. Como Platão o disse há muito tempo: para ensinar é necessário o *Eros*. O *Eros* não se resume apenas ao desejo de conhecer e transmitir, ou ao mero prazer de ensinar, comunicar ou dar: é também o amor por aquilo que se diz e do que se pensa ser verdadeiro. É o amor que introduz a profissão pedagógica, a verdadeira missão do educador¹⁹⁶.

O tema também é objeto de estudos de Maturana, para quem “o amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência”¹⁹⁷. A relação pedagógica deve ser permeada por esse sentimento.

Sendo assim, saber se os docentes são felizes e realizados com sua escolha profissional torna-se de fundamental importância para identificarmos sua motivação com relação a essa questão.

¹⁹⁵ PANTOJA, Luisa de Marillac Xavier dos Passos. Fragmentos amorosos de um discurso jurídico – ou fragmentos jurídicos de um discurso amoroso. In: WARAT, Luis Alberto. **Epistemologia e ensino do Direito: o Sonho acabou**. v. II, Florianópolis: Boiteux, 2004, p. 11.

¹⁹⁶ MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (orgs.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 71.

¹⁹⁷ MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. 1ª. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p. 67.

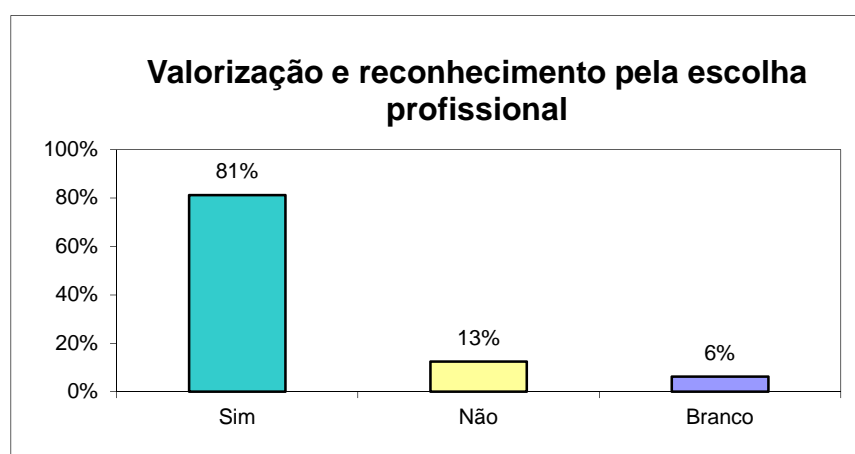
O sentimento de valorização do professor em relação a sua escolha profissional também foi objeto de análise desta pesquisa. Dos 16 respondentes, 81% indicaram que se sentem valorizados e reconhecidos pela atuação na docência, dois professores manifestaram descontentamento sobre isso e outro deixou a questão em branco.

Tabela 109 – Professores – valorização e reconhecimento.

Você se sente valorizado e reconhecido por sua escolha profissional?	f	%
Sim	13	81%
Não	2	13%
Branco	1	6%
Total	16	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 83 - Professores – valorização e reconhecimento.



Fonte: elaborado pelo autor.

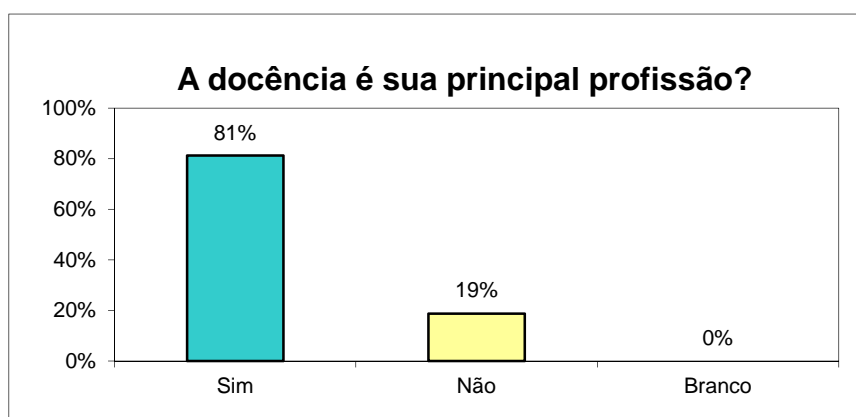
A docência é a atividade profissional principal de 81% dos professores. Apenas 19% se manifestaram negativamente. Esse índice é interessante porque rompe com visão de que a carreira acadêmica está sempre em segundo plano entre os professores. Pelo menos em relação aos participantes da pesquisa, conclui-se que a maioria identifica a atividade acadêmica como principal atividade profissional.

Tabela 110 – Professores – atividade profissional principal

A docência é sua principal profissão?	f	%
Sim	13	81%
Não	3	19%
Branco	0	0%
Total	16	100%

. Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 84 - Professores – atividade profissional principal



Fonte: elaborado pelo autor.

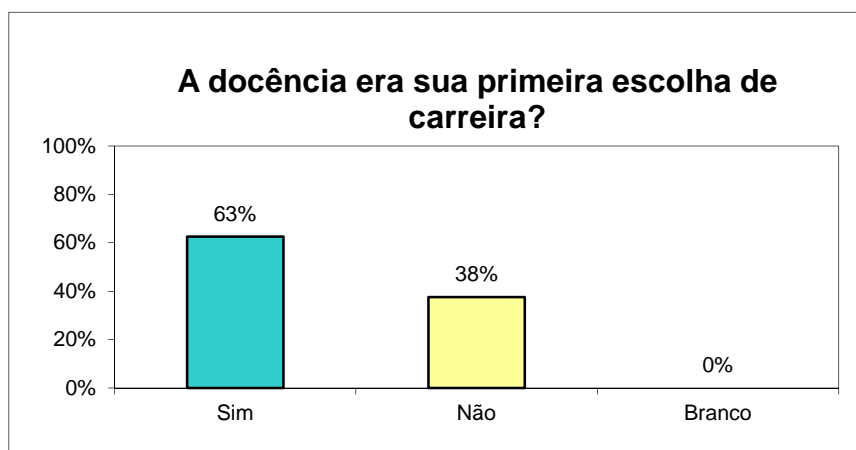
Visando identificar a vocação docente para a carreira acadêmica, questionou-se sobre a carreira desejada logo após a conclusão do curso de graduação do professor. Sobre isso, 63% manifestaram que a docência era a sua primeira escolha, e 38% indicaram que não.

Tabela 111 – Professores – escolha pela docência.

Ao concluir o curso de graduação, a docência era sua primeira escolha de carreira?	f	%
Sim	10	63%
Não	6	38%
Branco	0	0%
Total	16	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 85 - Professores – escolha pela docência.



Fonte: elaborado pelo autor

Nota-se que esse resultado diverge do levantamento realizado entre discentes de início e final de curso. Conforme os dados demonstrados no capítulo anterior, a carreira acadêmica não aparece como opção de carreira profissional dos estudantes.

Sobre isso, é interessante lembrar que é com frequência que professores são surpreendidos por seus alunos ou outras pessoas com perguntas como “O senhor trabalha ou só dá aula?”. Isso ocorre porque normalmente a carreira docente não é das mais populares entre os alunos. De acordo com os estudantes, as de maior prestígio estão vinculadas a órgãos públicos tradicionais do Direito, tais como a magistratura, Ministério Público, dentre outras.

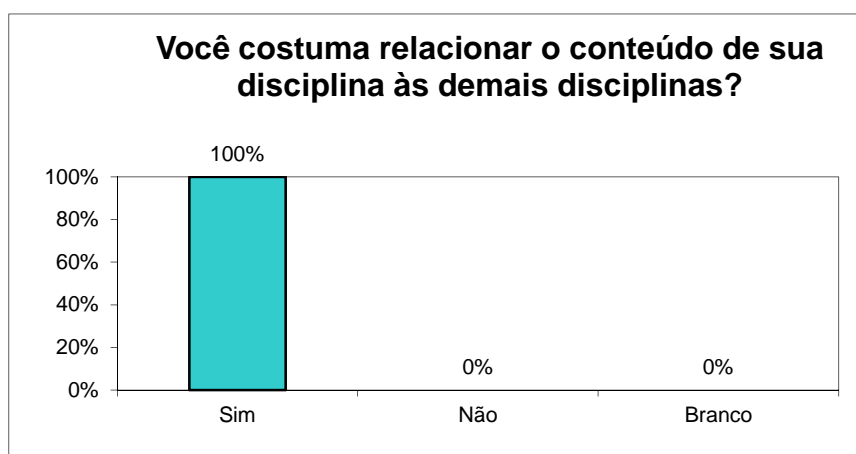
Sobre a interdisciplinaridade, 100% dos respondentes indicaram que costumam relacionar o conteúdo ministrado com as demais disciplinas do curso. A forma mais comum de realizá-la, de acordo com os pesquisados, ocorre pela menção a exemplos práticos.

Tabela 112 – Professores – interdisciplinaridade.

Em sua atuação, você costuma relacionar o conteúdo de sua disciplinas às demais disciplinas?	f	%
Sim	16	100%
Não	0	0%
Branco	0	0%
Total	16	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 86 - Professores – interdisciplinaridade.



Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 113 – Professores – formas de realização de interdisciplinaridade.

De que forma? (respostas agrupadas por semelhança)	f
Exemplos práticos	6
Conexões de sentido	3
Casos concretos	2
Diálogo professores de outras disciplinas	2
Discutindo contratos bancários e a determinação	1
Filmes	1
Julgados	1
Notícias	1
Pontuando temas transversais entre as diversas disciplinas	1
Por meio de textos interdisciplinares	1
Conhecendo o PPC do Curso	1
Trabalhos	1

Fonte: elaborado pelo autor.

A tabela acima revela que há um esforço por parte dos docentes em vincular o conteúdo à realidade. Tal afirmação pode ser feita com base nas respostas que seguem: exemplos práticos, casos concretos, julgados.

A transdisciplinaridade aparece em comentários que mencionam a conexão de sentido entre os conteúdos das disciplinas e o diálogo entre professores, discussão de temas transversais entre as disciplinas.

Chama atenção, ainda, a resposta que indica o conhecimento docente sobre o PPC do curso. Tal indicação é fundamental para que o docente saiba as diferenças de ministrar suas aulas em uma ou outra instituição. A proposta pedagógica do curso deve ser do conhecimento de todos, pois o projeto pedagógico é um documento vivo, não devendo ser engavetado e revisitado somente em momentos de avaliação do Ministério da Educação.

Conforme demonstrado no capítulo anterior, esse é um ponto bastante sensível entre os estudantes. Os alunos apresentam seu descontentamento com a ausência de conexão entre a teoria e a prática nas disciplinas propedêuticas.

A interdisciplinaridade aparece em comentários que mencionam a conexão de sentido entre os conteúdos das disciplinas e o diálogo entre professores, discussão de temas transversais entre as disciplinas.

Em se tratando da percepção docente sobre a opinião dos alunos em relação às disciplinas propedêuticas, identificou-se que 38% dos docentes pensam que os estudantes acreditam que os conteúdos são relevantes, 6% sustentam que

são vistos como muito relevantes, 25% imaginam que não são nem relevantes nem irrelevantes e 25% sustentam serem irrelevantes.

Tabela 114 – Professores – avaliação das propedêuticas na ótica do aluno.

Como você acredita que os alunos avaliam a relevância das disciplinas	f	%
Muito relevantes	1	6%
Relevantes	6	38%
Nem relevantes nem irrelevantes	4	25%
Irrelevantes	4	25%
Muito irrelevantes	0	0%
Branco	1	6%
Total	16	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 87- Professores – avaliação das propedêuticas na ótica do aluno.



Fonte: elaborado pelo autor.

Adiante, questionou-se se os docentes alguma vez já haviam proposto atividades diferenciadas para desenvolver o conteúdo em sala de aula. A resposta foi positiva para 94% dos professores. Dentre as atividades propostas, destacaram-se, por ordem de frequência, exibição de filmes, realização de audiências simuladas, debates sobre o conteúdo, estudos de casos e trabalhos em grupo.

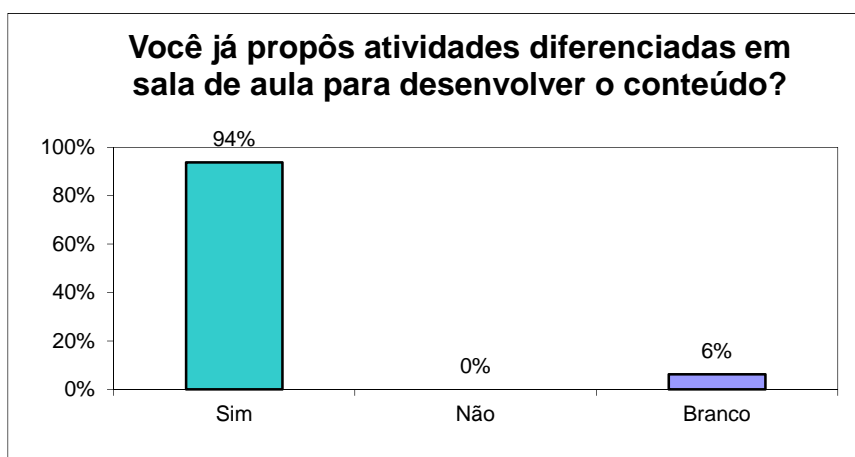
A sistematização das respostas pode ser conferida abaixo:

Tabela 115 – Professores – atividades diferenciadas.

Você já propôs atividades diferenciadas em sala de aula para desenvolver o conteúdo?	f	%
Sim	15	94%
Não	0	0%
Branco	1	6%
Total	16	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 88 - Professores – atividades diferenciadas.



Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 116 – Professores – atividades diferenciadas promovidas.

Quais (repostas agrupadas por semelhança)	f
Exibição de filmes	4
Júri simulado	3
Debates	2
Estudos de casos	2
Trabalhos em grupo	2
Apresentações	1
Dinâmicas de depoimento	1
Discussão de notícias	1
Dramatizações	1
Pesquisas	1
Dinâmicas de grupo	1
Realização de entrevistas	1
Prática de decisões	1
Produções de textos ficcionais	1
Seminários	1
Elaboração de portfólio	1
Fornecimento de material político	1
Utilização de obras artísticas	1
Vídeos	1

Fonte: elaborado pelo autor.

Não basta o docente propor atividades pedagógicas diferenciadas se a turma não estiver receptiva. A motivação docente no processo de aprendizagem também depende da resposta apresentada por seus alunos. O tom será dado pela turma, por isso, muitas vezes a atividade proposta para um grupo pode não funcionar com outro grupo.

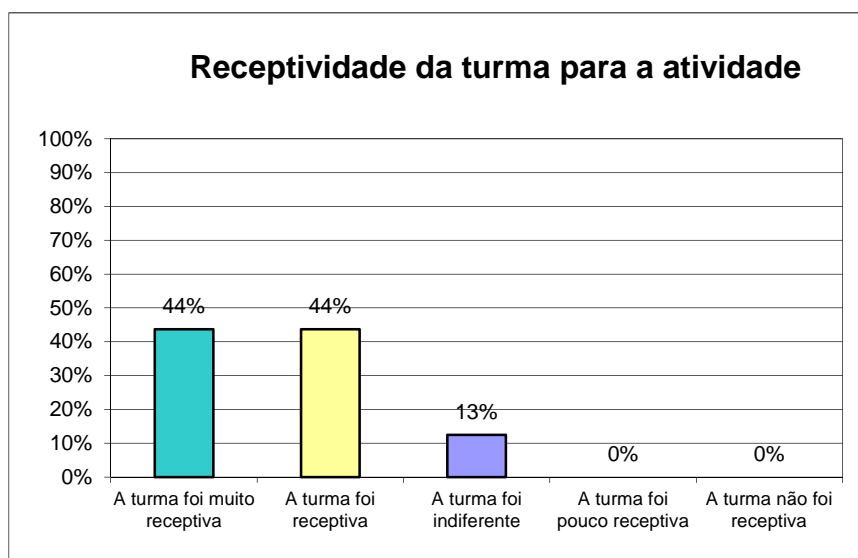
Sobre o assunto, constata-se que, na percepção dos educadores, o retorno da turma foi muito positivo para 88% dos respondentes. Apenas 13% indicaram que a turma foi indiferente.

Tabela 117 – Professores – receptividade da turma.

Receptividade da turma para a atividade?	f	%
A turma foi muito receptiva	7	44%
A turma foi receptiva	7	44%
A turma foi indiferente	2	13%
A turma foi pouco receptiva	0	0%
A turma não foi receptiva	0	0%
Total	16	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 89 - Professores – receptividade da turma.



Fonte: elaborado pelo autor.

Sobre os instrumentos avaliativos normalmente utilizados nas disciplinas propedêuticas, destacaram-se a aplicação de provas e exames¹⁹⁸ (94%) e a realização de seminários que proporcionem a leitura de textos (81%). Convém lembrar que os professores poderiam optar por mais de uma alternativa, conforme revela o quadro abaixo:

Tabela 118 – Professores – instrumentos avaliativos.

Instrumentos avaliativos utilizados*	f	%
Provas / exames	15	94%
Leituras de textos / seminários	13	81%
Filmes	8	50%
Outros	5	31%
Total	11	69%

* O respondente poderia marcar mais de uma opção.

Fonte: elaborado pelo autor.

Dos cinco professores que responderam a alternativa “outra”, as respostas apresentadas sugerem diversas atividades, quais sejam:

Tabela 119 – Professores – instrumentos avaliativos utilizados.

Quais	f
Projetos de pesquisa	1
Resenhas	1
Resumos	1
Página Wiki	1
Questionário de estudo dirigido	1
Porfólio	1
Produção textual	1
Exercícios de fixação da matéria	1

Fonte: elaborado pelo autor.

Ao serem questionados sobre a quantidade de disciplinas propedêuticas presentes no currículo, a maioria dos respondentes indicou que o curso deveria manter a mesma quantidade de cadeiras nessa área (63%). Para 38% dos docentes, a oferta poderia ser ampliada por parte da instituição.

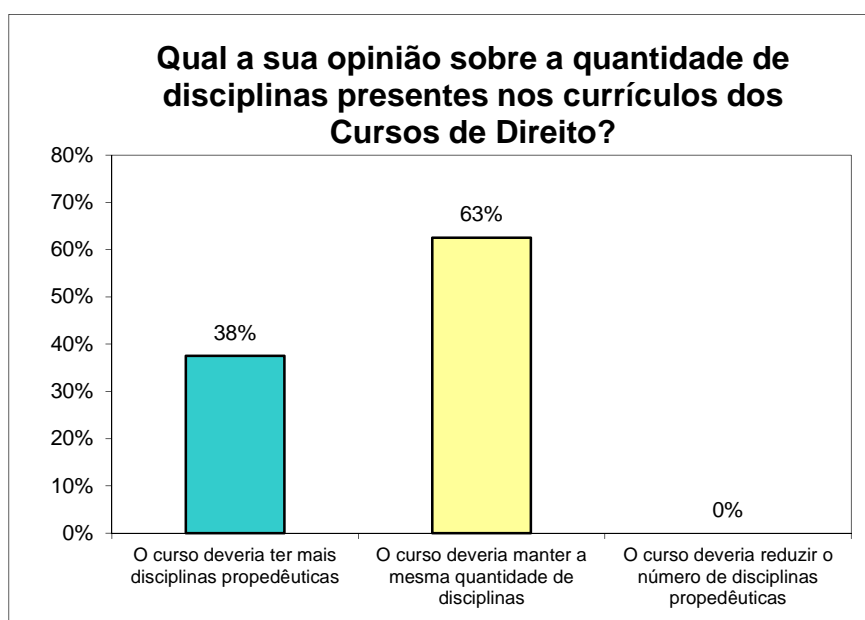
¹⁹⁸ A aplicação de provas e exames normalmente é estabelecida como regra dos regimentos institucionais. É o instrumento avaliativo utilizado por excelência pelas IES. Sendo assim, acredita-se que o alto padrão de resposta envolvendo essa questão tenha influência das normas das próprias instituições ou até mesmo a reprodução de um modelo avaliativo adotado tradicionalmente nos bancos escolares desde o ensino fundamental.

Tabela 120 – Professores – quantidade de disciplinas propedêuticas no currículo.

Qual a sua opinião sobre a quantidade de disciplinas presente nos currículos dos Cursos de Direito?	f	%
O curso deveria ter mais disciplinas propedêuticas	6	38%
O curso deveria manter a mesma quantidade de disciplinas	10	63%
O curso deveria reduzir o número de disciplinas propedêuticas	0	0%
Total	16	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 90 - Professores – quantidade de disciplinas propedêuticas no currículo.



Fonte: elaborado pelo autor.

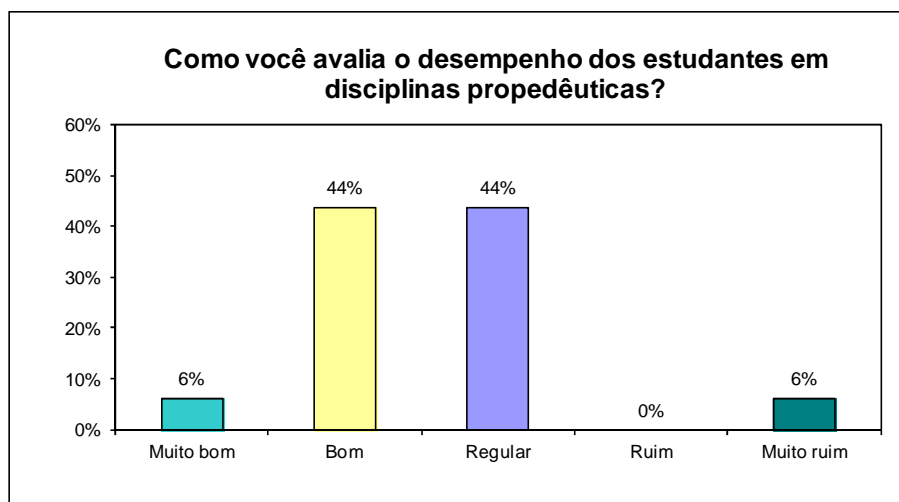
Segundo os professores, em geral, os estudantes apresentam resultado positivo nas disciplinas propedêuticas. Entretanto, para 44% dos docentes, o desempenho do alunado pode ser considerado regular.

Tabela 121 – Professores – desempenho dos alunos nas propedêuticas.

Em geral, como você avalia o desempenho dos estudantes em disciplinas propedêuticas?	f	%
Muito bom	1	6%
Bom	7	44%
Regular	7	44%
Ruim	0	0%
Muito ruim	1	6%
Total	16	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 91 - Professores – desempenho dos alunos nas propedêuticas.



Fonte: elaborado pelo autor.

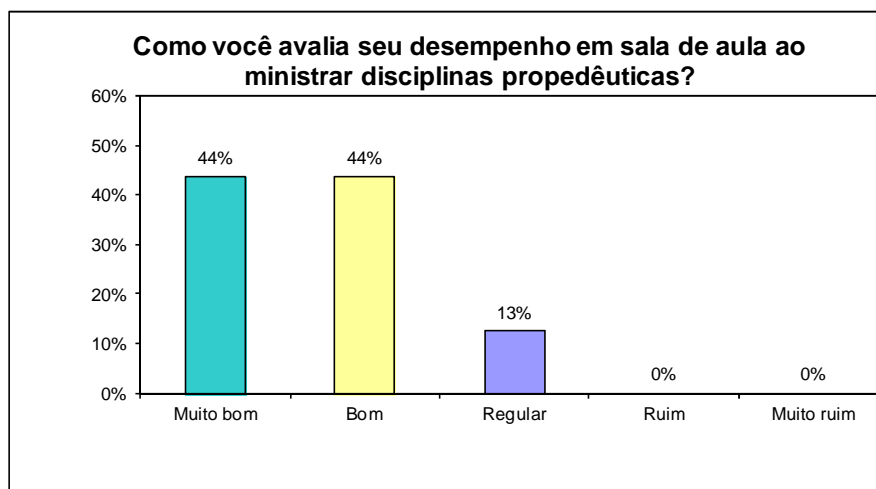
O processo de autoavaliação docente também foi objeto do questionário. Apesar da dificuldade de avaliar a si mesmo, 88% dos professores apresentaram uma análise positiva em relação ao seu desempenho em sala de aula. Apenas 13% consideram-se regulares em sua atuação em sala de aula.

Tabela 122 – Professores – autoavaliação docente.

Em geral, como você avalia seu desempenho em sala de aula ao ministrar disciplinas propedêuticas?	f	%
Muito bom	7	44%
Bom	7	44%
Regular	2	13%
Ruim	0	0%
Muito ruim	0	0%
Total	16	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Figura 92 – Gráfico: Professores – autoavaliação docente.



Fonte: elaborado pelo autor.

Outro dado que chama atenção corresponde à percepção docente de que há diferença em ministrar aulas para turmas da manhã e da noite. A distinção é percebida por 63% deles. As principais diferenças apresentadas foram a maturidade e o cansaço dos alunos do período noturno em relação aos do diurno (6). Além disso, alguns posicionamentos mencionam a diferença de rendimento escolar dos estudantes dependendo do turno em que estão matriculados.

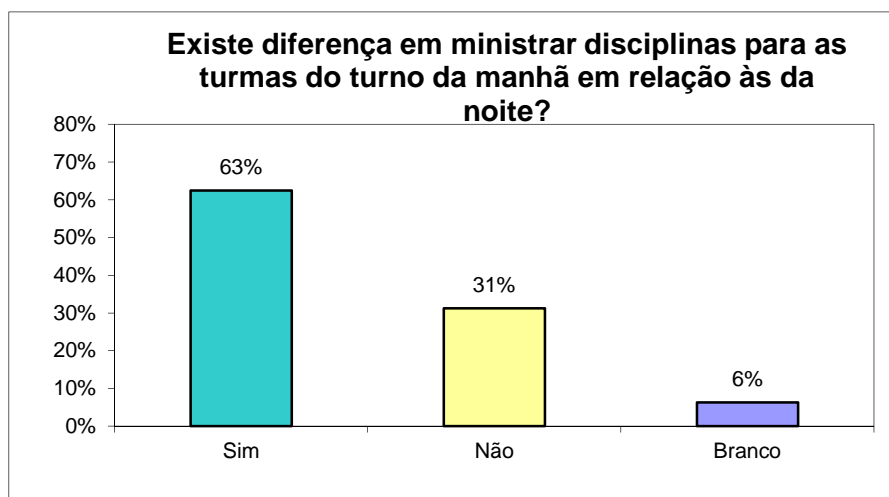
A apresentação dos dados pode ser conferida a seguir:

Tabela 123 – Professores – diferença entre turmas da manhã e da noite.

Existe diferença em ministrar disciplinas para as turmas do turno da manhã em relação às da noite?	f	%
Sim	10	63%
Não	5	31%
Branco	1	6%
Total	16	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Figura 93 – Gráfico: Professores – diferença entre turmas da manhã e da noite.



Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 124 – Professores – descrição das diferenças

Diferenças (respostas agrupadas por semelhança)	f
Maior maturidade / cansaço	6
Depende mais do perfil da turma do que do turno de trabalho	1
Os alunos da manhã são mais interessados, possuem melhor rendimento, mas são mais apáticos	1
Os alunos da noite possuem baixo rendimento, dificuldades de leitura e interpretação mas são mais participativos	1
Os alunos da manhã não têm muita experiência profissional	1
Os alunos da manhã são mais dedicados	1
Em branco	1

Fonte: elaborado pelo autor.

Após a apresentação dos resultados obtidos na pesquisa de campo, importa refletir acerca dos paradigmas pedagógicos adotados por docentes que ministram disciplinas propedêuticas. As práticas empregadas pelos docentes tradicionalmente nos cursos jurídicos serão objeto do capítulo que segue.

5 PARADIGMA TRADICIONAL DE ENSINO DO DIREITO

Os tempos mudaram, e cada vez mais o docente se depara com novos desafios em sua atuação profissional. Podem ser mencionados como exemplos de mudanças dos novos tempos o perfil de aluno que passou a ingressar no ensino superior, as diferenças geracionais dos estudantes presentes em uma mesma sala de aula e o avanço da tecnologia.

Para dar conta de toda essa complexidade, este estudo partirá de uma perspectiva paralela entre dois modelos paradigmáticos concebidos no modo de compreender a educação (jurídica). O primeiro deles, denominado de “Paradigma tradicional de ensino do Direito”, será objeto do presente capítulo. O segundo, chamado de “Educação jurídica e reforma paradigmática”, será desenvolvido no capítulo 6.

A divisão será realizada para fins didáticos e tem o propósito de demonstrar a necessidade de reflexão acerca das bases pedagógicas que influenciam o ensino do Direito nos dias de hoje.

A seguir, encontra-se uma representação do que será abordado em cada parte do texto.

Figura 13 – Diferença entre paradigmas de ensino (do Direito).

Paradigma "tradicional" de ensino (do Direito)	Paradigma pedagógico alternativo
<ul style="list-style-type: none"> • Fragmentação dos saberes • Ordem, segurança, certeza • Preparo restrito no tempo e espaço • Professores transmissores do saber e métodos passivos de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> • Inter / multi / pluri / transdisciplinaridade • Complexidade, desordem, incerteza, paradoxo e risco • Entre o local e o global • Professores facilitadores do saber e métodos ativos de aprendizagem

Fonte: elaborado pelo autor.

O século XX presenciou o surgimento de uma grande revolução científica, que originou um novo paradigma da ciência: o da complexidade. A renovação epistemológica iniciou-se com autores como Bachelard¹⁹⁹, Popper²⁰⁰ e Kuhn.

Para compreender as transformações iniciadas no século passado, é importante conceituar a palavra “paradigma”. O termo foi mais bem utilizado pelo físico e filósofo Thomas Kuhn. Para ele, o conjunto de teorias de uma época não dá mais conta de novos objetos da ciência. Dessa forma, começam a emergir novas teorias, que vão configurar um novo paradigma científico. A essa substituição de paradigma, Kuhn denominou de revolucionária²⁰¹.

De acordo com o autor, um paradigma é uma estrutura teórica que oferece uma visão do mundo e uma forma específica de fazer ciência em uma dada área. Para Kuhn, todas as disciplinas cientificamente amadurecidas se estruturam e orientam por paradigmas.

Após apresentar o significado do termo “paradigma”²⁰², objetiva-se abordar sobre o que se entende por paradigma tradicional do ensino do Direito. Para tanto, partir-se-á dos pressupostos caracterizadores da educação jurídica brasileira, suas práticas pedagógicas e formas de conceber o conhecimento.

O paradigma denominado “tradicional” da educação jurídica é marcado por quatro postulados:

- a) compartimentalização dos saberes;
- b) ordem, segurança e certeza;
- c) preparo restrito no tempo e no espaço;
- d) professores transmissores do saber e métodos passivos de ensino.

¹⁹⁹ Para Bachelard, o conhecimento não depende apenas do racionalismo clássico. Segundo o autor, o pensamento científico é levado por construções mais metafóricas do que reais. A matemática desenvolvida na física já não é descritiva, mas formadora, fazendo com que a ciência da realidade procurasse o *porquê* matemático em vez do *como* fenomenológico. BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 7-8.

²⁰⁰ Dentre as inúmeras obras do filósofo da ciência, destaca-se POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 2003.

²⁰¹ Consultar em KUHN, Thomas. **Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

²⁰² A palavra paradigma, em grego, queria dizer “exemplo”, ou seja, um modelo, a estrutura de pensamento que controla todos os pensamentos que daí se originam. MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Elimar Pinheiro de (orgs.). **O Pensar Complexo**. Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Gramond, 1999, p. 32.

A seguir, realizar-se-á uma descrição acerca de cada uma das características descritas acima, consideradas como modelos paradigmáticos da educação jurídica no país.

5.1 COMPARTIMENTALIZAÇÃO DOS SABERES

Conforme pode ser visto no capítulo dois da tese, o modelo de compartimentalização do conhecimento na área do Direito é claramente observado em suas estruturas curriculares. As disciplinas²⁰³ tendem a se organizar de forma verticalizada em conteúdos que permeiam diversos semestres do curso, muitas vezes sendo caracterizadas pela ausência de comunicação entre elas.

Tal fenômeno não ocorre somente na área do Direito, mas permeia todos os campos do saber. A organização do conhecimento em disciplinas instituiu-se no século XIX, em especial com a formação das universidades modernas.

Ao longo do século XX, com o progresso da pesquisa científica, as disciplinas cada vez mais se fecharam e deixaram de se comunicar umas com as outras. Isso porque cada uma pretende primeiro fazer reconhecer a sua soberania diante das demais.

A compartimentalização dos saberes é representativa desse modelo denominado “tradicional”. De acordo com Morin, fruto dessa inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista e reducionista, ocorre o rompimento da complexidade do mundo em fragmentos disjuntivos, fracionando os problemas e separando o que está unido²⁰⁴. Dessa forma, inviabiliza-se a formação de profissionais aptos a apresentar respostas aos problemas complexos.

²⁰³ Morin afirma que “uma disciplina pode ser definida como uma categoria que organiza o conhecimento científico e que institui nesse conhecimento a divisão e a especialização do trabalho respondendo à diversidade de domínios que as ciências recobrem. Apesar de estar englobada num conjunto científico muito vasto, uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação de suas fronteiras, pela linguagem que instaura, pelas técnicas que é lavada a elaborar ou a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias, como atestam os exemplos da biologia molecular, da ciência econômica ou da astrofísica”. MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva; Jeanne Sawaya. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003, p. 39.

²⁰⁴ MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva; Jeanne Sawaya. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003, p. 43.

Para o paradigma tradicional, o conhecimento era baseado no princípio da separação. No plano do pensamento filosófico, Descartes²⁰⁵ fundou os progressos do conhecimento na capacidade de separar as dificuldades umas das outras, resolvê-las sucessivamente, de maneira a bem resolver um problema. Na busca de caminhos que chegassem à verdade científica, ele elabora uma nova teoria, que é apresentada na obra *Discurso do Método*:

O primeiro era não aceitar jamais alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal: isto é, evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e nada incluir em meus julgamentos senão o que se apresentasse de maneira tão clara e distinta a meu espírito que eu não tivesse nenhuma ocasião de colocá-lo em dúvida.

O segundo, dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas possíveis e que fossem necessárias para melhor resolvê-las.

O terceiro, conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir aos poucos, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e supondo mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros.

E o último, fazer em toda parte enumerações tão completas, e revisões tão gerais que eu tivesse a certeza de nada omitir.

Os longos encadeamentos de razões, todas simples e fáceis, que os geômetras costumam utilizar para chegar a suas mais difíceis demonstrações, me haviam feito imaginar que todas as coisas passíveis de serem conhecidas pelos homens se seguem umas às outras do mesmo modo, e contando que nos abstenhamos de aceitar alguma como verdadeira que não o seja, e que mantenhamos sempre a ordem necessária para deduzi-las umas das outras, não pode haver nenhuma tão afastada à qual enfim não se chegue, nem tão oculta que não se descubra. E não foi muito difícil buscar por quais era preciso começar, pois eu já sabia que era pelas mais simples e mais fáceis de conhecer; e considerando que, entre todos os que até agora buscaram a verdade nas ciências, apenas os matemáticos puderam encontrar algumas demonstrações, isto é, algumas razões certas e evidentes, não duvidei de que não fosse pelas mesmas que eles examinaram; disso eu não esperava nenhuma outra utilidade a não ser que elas acostumar-me

²⁰⁵

Luhmann contribui com a apresentação do modelo proposto por Descartes ao afirmar que: “Debito al impresionante alegato de Bacon y Descartes, la ciencia solo se decide a aceptar como verdad lo que ella misma ha examinado y encontrado correcto, y no, por ejemplo, a seguir fuentes o autoridades que ya saben previamente lo que es cierto. Acepta una metodología deductiva o ‘geométrica’, pero pensada en principio como seguro avance paso a paso partiendo de verdades evidentes por las que es empezar. En este sentido, para la ciencia del siglo XVIII los ‘elementos’ representan aún cosas dadas por la naturaleza a las que el conocimiento puede referirse, pero a los que no puede constituir por sí mismos como elementos de ciencia”. LUHMANN, Niklas. **Teoría de la sociedad y pedagogia**. 1 ed. Barcelona: Paidós, 1996, p. 51.

espírito a se alimentar de verdades e a não se contentar com falsas razões.²⁰⁶

Logo, conclui-se que o método é construído a partir da dúvida, da compartimentalização, da ordem, e recebe forte influência da matemática. Descartes buscava unificar todos os conhecimentos humanos a partir de bases seguras, pautadas em verdades e certezas racionais. A matemática servia de base para um campo bastante limitado de aplicações, o das artes mecânicas. Certo da existência de um acordo fundamental entre as leis matemáticas e as leis da natureza, ele pretendia elaborar um tratado de matemática, almejando discorrer sobre uma “matemática universal”²⁰⁷.

Sobre o tema, entende-se que o método cartesiano ainda cumpre seu papel nos dias de hoje, contudo, compreende-se que o problema não está no método em si, mas no modo como ele é empregado a uma percepção matematizada do conhecimento.

Ao longo do tempo, a separabilidade, desenvolvido por Descartes, restou de alguma forma confirmada no desenvolvimento das ciências por meio da separação do conhecimento em disciplinas²⁰⁸.

Os problemas enfrentados no século XXI apresentam um grau de complexidade cada vez maior, exigindo por parte do profissional a capacidade de conexão entre os campos do saber. Os desafios são multifatoriais, carecendo de uma formação capaz de dar conta de conectar o que tradicionalmente foi separado²⁰⁹ por uma visão matematizada do saber.

²⁰⁶ DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2006, p. 55-56.

²⁰⁷ GAUKROGER, Stephen. **Descartes: uma biografia intelectual**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999, p.16.

²⁰⁸ MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Elimar Pinheiro de (orgs.). **O Pensar Complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Gramond, 1999, p. 22.

²⁰⁹ Convém mencionar aqui o grande paradigma do Ocidente formulado por Descartes e imposto pelos desdobramentos da história europeia a partir do século XVII. De acordo com Morin, “O paradigma cartesiano separa sujeito e objeto, cada qual na esfera própria: a filosofia e a pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência e a pesquisa objetiva, de outro. Esta dissociação atravessa o universo de um extremo a outro: Sujeito/Objeto, Alma/Corpo, Espírito/Matéria, Qualidade/Quantidade, Finalidade/Causalidade, Sentimento/Razão, Liberdade/Determinismo, Existência/Essência”. MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva; Jeanne Sawaya. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003, p. 26.

Para Morin, os princípios transdisciplinares fundamentais da ciência, como a matematização e a formalização do conhecimento, são precisamente os que permitiram desenvolver o enclausuramento disciplinar²¹⁰. Essa forma de observar o conhecimento é própria de uma visão mecanicista, quantitativa e formalista.

Na área do Direito, esse enclausuramento é claramente observado nas velhas estruturas departamentais, caracterizadas por divisões estanques do saber jurídico. O conhecimento é “classificado, hierarquizado e encapsulado sob a forma de disciplina, para que seja consumido com maior facilidade”²¹¹.

Além disso, tal fenômeno também pode ser verificado nas próprias estruturas físicas das instituições de ensino, uma vez que algumas delas costumam afastar os prédios e unidades jurídicas das demais áreas existentes na própria instituição.

Nessa mesma linha, convém lembrar não ser incomum encontrar professores que reclamam ou avaliam negativamente programas de formação docente promovidos pela instituição quando estes envolvem a fala de um profissional professor de uma área que não seja a sua. Mesmo escolhendo a carreira docente, pode-se destacar a resistência de alguns professores para atividades promovidos por pedagogas, pois eles consideram o discurso fantasioso e distanciado da realidade da prática do profissional do Direito.

Dando continuidade ao tema, importa mencionar que a compartimentalização do conhecimento incentiva barreiras para as inter-relações, ocasionando uma visão distorcida do todo e dificultando o olhar sobre os problemas a partir de um paradigma da complexidade. Nesse sentido, Morin contribui ao afirmar que:

A inteligência que sabe separar reduz o caráter complexo do mundo a fragmentos desunidos, fraciona os problemas e unidimensionaliza o multidimensional. É uma inteligência cada vez mais míope, daltônica e vesga; termina a maior parte das vezes por cegar porque destrói todas as possibilidades de compreensão e reflexão, eliminando na raiz as

²¹⁰ MORIN, Edgar. A Articulação dos Saberes. In: MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (orgs.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 53.

²¹¹ PÔRTO, Inês da Fonseca. **Ensino Jurídico: diálogos com a Imaginação: construção o projeto didático no ensino jurídico**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 2000, p. 57.

possibilidades de um juízo crítico e também as oportunidades de um juízo corretivo ou de uma visão a longo prazo.²¹²

Conforme mencionado anteriormente, a compartimentalização do conhecimento não é privilégio do ensino superior ou das escolas de Direito. Ela encontra amparo desde o início da vida escolar dos estudantes. A escola nos ensina a separar os objetos de seu contexto e as disciplinas umas das outras desde muito cedo. O problema é que essa estrutura gera uma (de)formação do estudante no modo de ver o mundo. Como em uma equação matemática, ele perde a capacidade de observar o todo e passa a vê-lo como simples soma das partes.

A limitação do conhecimento do todo à soma de suas partes manteve-se até meados do século XX. Contudo, é incapaz de enfrentar os avanços ocorridos em todas as áreas do saber ocorridos nas últimas décadas.

A educação do futuro convive com a inadequação de observar os conhecimentos de forma dividida, compartimentalizada. No século XXI, carece de uma visão do contexto, da globalidade e da complexidade.

A compartimentalização do saber também é caracterizada pela formação de profissionais cada vez mais especializados em seus objetos de estudo. Esse acontecimento, para Morin, é apresentado da seguinte forma:

O pensar que fragmenta e isola permite a especialistas e *experts* terem grandes desempenhos em seus compartimentos e, assim, cooperar eficazmente nos setores não complexos do conhecimento, especialmente aqueles concernentes ao funcionamento das máquinas artificiais²¹³.

Em se tratando da visão hiperespecializada²¹⁴ dos profissionais (bacharéis em Direito), importa mencionar a demanda por profissionais com uma visão macro do

²¹² MORIN, Edgar. Sobre a Reforma Universitária. In: MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (orgs.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 19.

²¹³ MORIN, Edgar. Sobre a Reforma Universitária. In: MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (orgs.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 18.

²¹⁴ Segundo Morin “Contextualizar e globalizar são os procedimentos absolutamente normais do espírito e, infelizmente, a partir de um certo nível de especialização, que passa a ser da hiperespecialização, o fechamento e a compartimentalização impedem contextualizar e globalizar”. MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Elimar Pinheiro de (orgs.). **O Pensar Complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Gramond, 1999, p. 25.

Direito. O profissional deve conhecer, além de Direito, Economia, Política, dentre outras áreas.

A cultura científica é marcada pela especialização do saber que se fecha em si mesmo. Sua linguagem passa a ser mais sofisticada e incompreensível para a maioria das pessoas ou até mesmo por especialistas de outras disciplinas.

Nicolescu expõe o modo como a articulação disciplinar se dá a partir de uma percepção clássica. Sobre isso, escreve:

A lógica binária clássica confere seus títulos de nobreza a uma disciplina científica ou não científica. Graças as suas normas de verdade, uma disciplina pode pretender esgotar inteiramente o campo que lhe é proposto. [...] Na visão clássica do mundo, a articulação das disciplinas era considerada piramidal, sendo a base da pirâmide representada pela física. A complexidade pulveriza literalmente esta pirâmide provocando um verdadeiro big-bang disciplinar²¹⁵.

Sobre a instituição disciplinar, importa mencionar que acarretam simultaneamente um risco de hiperespecialização do investigador e um risco de “coisificação” do objeto estudado. Segundo Morin, as ligações desse objeto com o de outras disciplinas passam a ser negligenciadas, assim como as ligações deste com o universo do qual faz parte. A fronteira disciplinar acaba por isolar a disciplina em relação às outras e em relação aos problemas que ultrapassam as disciplinas. Assim, “o espírito hiperdisciplinar corre o risco de se consolidar, como o espírito de um proprietário que proíbe qualquer circulação estranha na sua parcela de saber”²¹⁶.

Sobre o assunto, destaca-se a contribuição de Boaventura de Souza Santos ao mencionar que o paradigma em questão avança para a especialização e profissionalização do conhecimento, gerando uma nova simbiose entre saber e poder. Essa visão exclui totalmente os leigos. Trata-se de uma racionalidade formal ou instrumental. O discurso proferido por essa lógica é distanciado do que se passa na sociedade nos dias de hoje²¹⁷.

²¹⁵ NICOLESCU, Basarab, Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: **Educação e transdisciplinaridade**. Tradução de Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000, p. 23.

²¹⁶ MORIN, Edgar. A Articulação dos Saberes. In: MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (orgs.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 40.

²¹⁷ SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna: ciência e senso comum**. Rio de Janeiro: Graal, 1989, p.35.

A especialização transformou-se em uma forma de compartimentalização do conhecimento. Logo, para melhor conceber o mundo, o conhecimento deveria subdividir-se em pequenas partes²¹⁸. No campo do Direito, a compartimentalização da realidade ocorreu por meio da univocidade da dogmática²¹⁹.

Para Morin:

Não se trata somente de especialização, mas de hiperespecialização porque as especializações não chegam a se comunicar umas com as outras. Uma justaposição de compartimentos faz esquecer as comunicações e as solidariedades entre os conhecimentos especializados que constituem o reinado dos *experts*, isto é, dos técnicos especialistas que tratam o problema de modo isolado e esquecem que, nessa época de mundialização, os grandes problemas são transversais, multidimensionais e planetários.²²⁰

Como pode ser visto, a hiperespecialização impede o desenvolvimento de uma visão global do conhecimento. Ocorre que os problemas enfrentados pelo nosso tempo não são parcelados. Nesse sentido, o conhecimento de uma cultura geral seria uma alternativa para que o profissional conseguisse contextualizar as parcelas desunidas de conhecimentos compartimentados em disciplinas estanques.

O problema é que os espaços reservados para o conhecimento de cultura geral, normalmente encontrados nas disciplinas propedêuticas dos currículos dos cursos de Direito, encontram uma grande resistência por parte dos discentes.

A especialização excessiva contribui para uma visão fragmentada do conhecimento, mas será que “ainda seria possível existir uma compreensão da era do *big-bang* disciplinar e da especialização exagerada?”²²¹ Essa foi a pergunta elaborada por Basarab Nicolescu na obra *Educação e transdisciplinaridade*.

²¹⁸ PÔRTO, Inês da Fonseca. **Ensino Jurídico: diálogos com a Imaginação**: construção do projeto didático no ensino jurídico. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 2000, p. 58.

²¹⁹ Para Rocha, a dogmática jurídica vista por alguns como sinônimo de ciência do direito, uma vez que este conjunto de conhecimentos sobre as normas jurídicas que a compõe seria capaz de responder às exigências epistemológicas da cientificidade. Nessa concepção, valores e dogmas são vistos como paradigmas. ROCHA, Leonel Severo. **Epistemologia Jurídica e Democracia**. São Leopoldo: Unisinos, 1998, p.48.

²²⁰ MORIN, Edgar. A Articulação dos Saberes. In: MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (orgs.). **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 32.

²²¹ NICOLESCU, Basarab, et al. **Educação e transdisciplinaridade**. Tradução de Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000, p. 14.

5.2 ORDEM, SEGURANÇA E CERTEZA

Até meados do século XX, o mundo científico considerava que as ciências eram sustentadas pelos pilares de ordem, certeza e separabilidade. Esse modelo paradigmático é caracterizado por conceber o universo de modo determinista, ordenado e harmônico. Assim como mecanismos de uma máquina, essa epistemologia observa a ciência a partir da segurança que o conhecimento pode proporcionar.

A partir desse modelo, sustenta-se a existência de uma divisão entre sujeito e objeto e tem-se uma visão restrita a respeito da relação entre o todo e suas partes.

No campo do Direito, a influência dos postulados da ordem, certeza e segurança ficam bastante evidentes quando compreendido o significado da lei para o ordenamento jurídico positivo. A lei passa a ter um papel fundamental para o Estado moderno. Ela atua a partir de um Direito regulador racional²²², supranacional e capaz de operar em todas as circunstâncias.

Refletindo o desejo de ordem, hierarquia²²³ e concentração legislativa no poder do Estado, inúmeros códigos são elaborados²²⁴. O papel da lei, seja para assegurar direitos da classe burguesa, seja para proteger a propriedade²²⁵, passa a ocupar um lugar de destaque para o Direito.

²²² Sobre isso, importa mencionar a contribuição de Ihering, para quem “Neste momento, tanto no tocante à religião como no que respeita ao direito, o sentimento de segurança triunfa sobre o sentimento de dependência. Sob este ponto de vista psicológico podemos definir: - direito, a fé no Estado; religião, a fé em Deus”. IHERING, Rudolf Von. **A Evolução do Direito**. 1. ed. Salvador: Progresso, 1950, p. 313.

²²³ “La construcción más influyente (o al menos la más tradicional) acerca de la unidad del derecho trabajó con la imagen de jerarquía de fuentes o tipos de derecho: derecho eterno, natural, positivo. Esta construcción pudo apoyarse en una sociedad estratificada y en una correspondiente arquitectura jerarquizada del mundo, pero planteó precisamente la necesidad del orden jerárquico de manera dogmática [...]”. LUHMANN, **El derecho de la sociedad**. México: Ibero-americana. 2002. p. 73-74.

²²⁴ O surgimento dos códigos iluministas ocorreu em 1756, com o *Codex Bavaricus* (de Max José III da Baviera). Em seguida, podem ser mencionados o Código de Josefino (de 1786) e o Código Civil Prussiano (de 1794). Hespanha aborda ainda a tentativa de Marques do Pombal, em Portugal, de remodelar as fontes do direito por meio da *Lei da Boa Razão* (1769). HESPANHA, Antônio Manuel. **Poder e instituições na Europa do antigo regime**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1984, p. 73.

²²⁵ Segundo o entendimento de Arendt, “Nos sécs. XVII, XVIII e XIX a função das leis não era garantir direitos, mas proteger a propriedade. Logo, era a propriedade que assegurava a liberdade. No séc. XX houve uma demasiada exposição das pessoas, as quais não eram protegidas. Sentiu-se a necessidade de proteger os indivíduos e as liberdades individuais. Assim, demonstram-se coincidentes as ideias de propriedade e liberdade em ambas as Revoluções (Americana e Francesa),

Guiada pelos postulados de certeza e segurança, a neutralização da lei passa a ser concebida. Sobre isso, Leonel Severo Rocha apresenta duas ponderações importantes:

[...] a primeira, voltada à constituição de uma *episteme*, um sistema lógico-dedutivo de conhecimentos, apto a solucionar as lides privadas da sociedade; a segunda, político-legislativa, preocupada com a justificação do ordenamento jurídico, que, por sua vez, centra-se, fundamentalmente, na elaboração legal, na origem legítima da lei. De acordo com esse raciocínio, escamoteia-se qualquer possibilidade de discussão acerca dos aspectos político-ideológicos da norma jurídica após a sua vigência, quando esta for considerada legítima em sua gênese. Assim, a lei tem um momento político – o de sua constituição – mas, a partir de sua vigência, sofre um processo de neutralização, que coloca em torno da validade jurídica qualquer questionamento.²²⁶

Assim, o início do século XX mantém uma percepção de dogmática atrelada a dois elementos: a compreensão dos fenômenos jurídicos por meio de conceitos gerais²²⁷, obtidos por processos de abstração lógica, ou pela vinculação do direito com a realidade empírica.

Nessa perspectiva, a razão funciona como uma postura metodológica a ser empregada em meio a uma sociedade indeterminada. Pela elaboração de um sistema jurídico normativo e hierarquizado, o direito positivo terá a finalidade de controlar as decisões²²⁸. Hans Kelsen foi o responsável pela divulgação dessa concepção, elaborando um uma teoria que restou difundida em todo Ocidente como matriz teórica emblemática do Direito na modernidade.

No século XX, a racionalidade moderna esteve intimamente relacionada com o paradigma da linguagem. Nesse sentido, desenvolveu-se uma percepção

pois tentaram recuperar ‘antigos direitos’”. ARENDT, Hannah. **Da Revolução**. São Paulo: Ática, 1988, p. 145.

²²⁶ ROCHA, Leonel Severo. **Epistemologia Jurídica e Democracia**. São Leopoldo: Unisinos, 1998, p. 54.

²²⁷ A definição de determinados conceitos implicou em conhecimentos caracterizados pelas suas posturas dicotômicas. Como exemplo, pode-se mencionar a tradicional divisão realizada entre o Direito Público e o Privado.

²²⁸ Tal questão relaciona-se com o dogma da completude, princípio esse que considera o ordenamento jurídico completo para fornecer ao juiz em cada caso uma solução sem recorrer à equidade. Essa ideia nasce do Direito romano, tendo se tornado parte integrante da concepção estatal do direito nos tempos modernos. Ver: BOBBIO, Norberto. **Teoria do ordenamento jurídico**. Tradução de Maria Celeste Cordeiro Leite dos Santos. 10. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997, p. 119-120.

analítica²²⁹ do normativismo²³⁰, que pretendia desenvolver uma linguagem rigorosa para a ciência do Direito. Essa deve ser objetiva, descritiva e detalhada, pois somente assim seria possível construir um conhecimento rigoroso²³¹.

Hans Kelsen e Norberto Bobbio foram os principais representantes da teoria analítica²³², postulando o desenvolvimento de uma ciência do direito pautada em proposições normativas que descrevem sistematicamente o objeto “Direito”²³³. Os meios com que chegam a essa finalidade são a Semiótica de Pierce²³⁴ e a Semiologia de Saussure²³⁵.

²²⁹ Destaca-se que “a ‘análise’ certamente sempre fez parte da filosofia, mas Russell trouxe um novo e específico significado ao termo. [...] Uma boa parte da filosofia analítica seria, então, a se analisar a linguagem e a matemática e mostrar como cada elemento da análise se refere a algo no mundo material ou a outro elemento da linguagem ou a matemática. Para Russell, a realidade é, em última instância, analisável; isto é, ela pode ser dividida em elementos e relações irreduzíveis”. GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri, São Paulo: Manole, 2003, p. 187.

²³⁰ Neste texto, adota-se o entendimento de Rocha, ao dividir epistemologicamente a Teoria do Direito e três perspectivas. Sobre o assunto, ver ROCHA, Leonel Severo. Três matrizes da Teoria Jurídica. In: **Anuário do Programa de Pós-Graduação em Direito da Unisinos**. São Leopoldo, 1998, p.121-136.

²³¹ Warat considera que por trás das questões do método, há uma série de pressupostos sobre a própria concepção de ciência, sendo aceitos como opiniões intocáveis. Trata-se do imaginário da linguagem científica que dá a seus enunciados atribuições impossíveis, como por exemplo, estabelecer palavras sem ambiguidade, impondo a ilusão da linguagem como versão objetiva do mundo. **O direito e sua linguagem**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1995, p. 98.

²³² Cabe lembrar que, além do normativismo kelseniano e do pensamento de Bobbio, tal matriz teórica também foi desenvolvida na Argentina, notadamente, com os trabalhos de Alchurrón, Buligyn e Vernengo. ROCHA, Leonel Severo. Três matrizes da Teoria Jurídica. In: ROCHA, Leonel Severo; STRECK, Lênio Luiz; MORAIS, José Luis Bolzan de. (org). **Anuário do Programa de Pós-Graduação em Direito da Unisinos** São Leopoldo: Centro de Ciências Jurídicas – UNISINOS, São Leopoldo, 1999. p.124.

²³³ Segundo Mazurek, “A teoria analítica do direito pertence ao domínio científico da filosofia analítica e emprega o seu método. [...] Ao analisar a função dos conceitos jurídicos pela descrição do seu uso na linguagem corrente transformam-se problemas da teoria do direito em questões de definição linguística.” Conforme MAZUREK. Teoria analítica do Direito. In KAUFMANN, A.(org.); HASSEMER, W. **Introdução à Filosofia do Direito e à Teoria do Direito Contemporâneas**. Tradução de Marcos Keel e Manuel Seca de Oliveira. Revisão Científica e coordenação de António Manuel Hespanha. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002, p. 371

²³⁴ As linhas gerais do pensamento de Pierce podem ser encontradas em OGDEN, C. K. **O significado de significado**: um estudo da influência da linguagem sobre o pensamento e sobre a ciência do simbolismo. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

²³⁵ Sobre o autor, consultar SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 1980.

Para os autores analíticos (Bobbio e Kelsen), a linguagem rigorosa no Direito somente será possível com uma linguagem própria²³⁶. Assim, eles constroem o normativismo com a criação de determinadas definições, as quais conferem sentido às coisas. Dentre os conceitos desenvolvidos, destaca-se o de norma jurídica²³⁷.

O desenvolvimento da postura kelseniana, inserida em um contexto positivista, será influenciado pelos postulados kantianos²³⁸ e pelo Círculo de Viena²³⁹, mais conhecido como neopositivismo lógico. No primeiro aspecto, destaca-se a tentativa de purificação de sua teoria, de elaboração de uma ciência pura²⁴⁰. Em se tratando da segunda, essa se preocupará com o afastamento da metafísica e a verificabilidade dos enunciados produzidos graças a uma coerência lógica²⁴¹.

²³⁶ Destaca-se que esse pensamento utiliza-se de metalinguagens. Quanto mais metalinguagem a teoria tiver, mais sofisticada ela será. Seu sucesso decorre da segurança que essa matriz confere ao direito, característica muito difícil de ser obtida.

²³⁷ Com relação ao tema, Bobbio salienta que “[...] o melhor modo de aproximar-se da experiência jurídica e apreender seus traços característicos é considerar o direito como um conjunto de normas ou regras de conduta”. BOBBIO, Norberto. **Teoria da norma jurídica**. Tradução de Fernando Pavan Baptista, Ariani Bueno Sudatti. Bauru: EDIPRO, 2001, p. 23.

²³⁸ Trata-se do dualismo desenvolvido por Kant entre ser e dever ser. Em sua teoria, Kelsen desenvolveu uma ciência do direito pautada no dever ser, ocasionando assim uma exaltação aos aspectos lógicos que constituem a teoria pura do direito. Para tanto, utiliza-se do conceito de norma jurídica. Em suas palavras, o autor esclarece: “Com o termo “norma” se quer significar que algo *deve ser* ou acontecer, especialmente que um homem se *deve* conduzir de determinada maneira”. KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. Tradução de João Baptista Machado. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p.05.

²³⁹ Sobre o Círculo de Viena, consultar STEGMÜLLER, Wolfgang. **A filosofia contemporânea: introdução crítica**. São Paulo: E.P.U., 1977.

²⁴⁰ Warat sustenta que o postulado da pureza metódica constitui o ponto de partida e o princípio metodológico central da teoria kelseniana, com o qual se fundamentam as condições de positividade de uma ciência do direito situada em um plano lógico-estrutural, excluída de qualquer elemento extranormativo. Assim, propõe-se impedir, por razões metodológicas, qualquer contaminação das normas jurídicas com sua consideração genética, causal ou axiológica. Suas considerações podem ser encontradas em WARAT, Luis Alberto. Do postulado da pureza metódica ao princípio da heteronímia significativa. In: **Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004, p.235.

²⁴¹ Nesse sentido, destaca-se: “A antinomia teórica suscitada ao longo da história do pensamento jurídico pelo encontro das correntes jusnaturalistas e juspositivistas prendeu a filosofia do direito entre as tenazes dos dualismos: condenou-a, ao sabor das controvérsias e das polêmicas, ao choque das contradições provocado, por ambos os lados, pela segurança dogmática dos doutrinários”. GOYARD-FABRE, Simone. **Os fundamentos da ordem jurídica**. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p.77.

A formulação de uma teoria pautada na purificação da ciência do direito²⁴² fica evidente na obra kelseniana:

Quando a si própria se designa como “pura” teoria do Direito, isto significa que ela se propõe garantir um conhecimento apenas dirigido ao Direito e exclui deste conhecimento tudo quanto não pertença ao seu objeto, tudo quanto não se possa rigorosamente, determinar como Direito²⁴³. Quer isso dizer que ela pretende libertar a ciência jurídica de todos os elementos que lhes são estranhos. Esse é o seu princípio metodológico.²⁴⁴

Kelsen²⁴⁵ substitui a palavra verdade por validade. Assim, as normas passam a pertencer a um sistema válido a partir de uma estrutura piramidal, baseada em um sistema dedutivo²⁴⁶. Em sua teoria, o jurista afastou os aspectos teleológicos²⁴⁷, voltando-se a um caminho lógico²⁴⁸.

²⁴² Segundo Warat, a Teoria Pura se apresenta como um programa para a elaboração de um saber jurídico autônomo e autossuficiente. Trata-se de um conhecimento baseado em uma análise metodologicamente imanente, que exclui a referência de fatores e saberes extrajurídicos. WARAT, Luis Alberto. **A pureza do poder**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1983, p. 32.

²⁴³ Luhmann, ao abordar esse aspecto do pensamento kelseniano, afirma que tal perspectiva evita o nível ideológico, sobretudo no campo valorativo. Tampouco se mantém uma concepção de direito “extrajurídica”. Seguindo as palavras do autor: “Em relação à norma, esta se refere a uma forma específica de expectativa fática, a qual pode ser observada psicicamente ou mediante o sentido pensado que se faz compreensível no processo de comunicação. Tais expectativas ou existem – ou não existem. E quando se quer formular que tais expectativas deveriam existir, não há que se retroceder ao nível do dever ser normativo existente por si; pelo contrário, há que permanecer no plano das expectativas, isto é, das expectativas que antecipam normativamente o que é possível esperar normativamente”. LUHMANN, Niklas. **El derecho de la sociedad**. México: Ibero-americana. 2002. p.86.

²⁴⁴ KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. Tradução de João Baptista Machado. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p.01.

²⁴⁵ Cumpre destacar que é comum verificar na doutrina leituras apressadas a respeito da obra de Hans Kelsen. Neste trabalho, admite-se o grande valor atribuído ao desenvolvimento teórico do Direito a partir de Kelsen, bem como à construção de uma ciência do Direito. Logo, rejeita-se qualquer manifestação de crítica ao autor, uma vez que ele pode ser considerado um dos mais importantes e influentes para a construção de uma teoria do Direito no século XX.

²⁴⁶ Conforme o entendimento de Villey, a partir de Descartes, a dedução torna-se soberana, até mesmo no direito. VILLEY, Michel. **A formação do pensamento jurídico moderno**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 603.

²⁴⁷ Tais aspectos foram sustentados por Jellinek ao abordar uma necessária consideração dos fins do Estado. JELLINEK, Georg. **Teoría General del Estado**. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

²⁴⁸ Para o entendimento de Goyard Fabre: “Também é indubitável que o positivismo pretende privilegiar a ordem hipotético-dedutiva dos sistemas, isto é, um método de construção teórica cujo critério de validade é a transparência lógica. [...] Mas o ‘contrapeso positivista’ não é a antítese do jusnaturalismo. Há nessa interpretação uma falsa simetria. Por um lado, as dicotomias ou as ‘disjunções’ que opoiam ponto por ponto as estruturas do positivismo dos modernos ao direito natural dos antigos – por exemplo, a representação ao ser, o *logos* à natureza, o indivíduo à comunidade, a teoria à prática, o conhecimento ao dado imediato... – têm a rigidez de divisões que

Na percepção lógica, as ciências passam a ser consideradas como um conjunto de regras segundo as quais as teorias são construídas e verificadas. Para tanto, utilizam-se de procedimentos e proposições. Nesse sentido, convém lembrar a importância da lógica deôntica (dever ser) e paraconsistente, desenvolvida por Vernengo.

O direito trabalhará muito com proposições²⁴⁹, que são enunciados universais que podem ser identificados e verificados. Isso pode ser encontrado nas palavras de Vernengo, para quem “Para aludir solamente al sentido, verdadero o falso, de un enunciado, y no a su formulación linguística contingente en este o aquél lenguaje, hablaremos de ‘proposiciones’”²⁵⁰.

O pensamento jurídico contemporâneo passou a ser constituído pela perspectiva liberal adotada na Europa durante o século XIX. A teoria jurídica começou a sustentar a ausência valorativa na construção da ciência jurídica, pautando-se em uma suposta universalidade, sistematicidade, objetividade, neutralidade da lei e imparcialidade do Judiciário. Assim, adotou-se a dogmática jurídica enquanto matriz doutrinária²⁵¹.

No paradigma dogmático, convergem uma matriz epistemológica (saber) e uma matriz política (poder) e diversos processos a ambas relativos, de forma que

não correspondem à verdade das doutrinas jurídicas”. GOYARD-FABRE, Simone. **Os fundamentos da ordem jurídica. Tradução** Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2002. P.77.

²⁴⁹ Kelsen aponta as designações de “não” Direito, “contradição” e “quebra” dele, como se representasse algo que está fora do Direito e contra ele. Segundo o seu entendimento, essa representação induz a um erro, pois ela interpreta como contradição a relação entre uma norma que prescreve determinada conduta e uma conduta fática que é oposta da prescrita. Destaca que uma contradição lógica apenas pode existir entre duas proposições das quais uma afirme que A é e a outra que A não é, ou das quais uma afirme que A deve ser e a outra que A não deve ser. Ambas as proposições não podem substituir uma ao lado da outra, pois apenas uma delas pode ser verdadeira. Em seguida, conclui que a existência ou validade (vigência) de uma norma que prescreve uma determinada conduta não é “quebrada” pela conduta oposta como se quebra uma cadeia que prende um indivíduo. Afirma também que a norma não é “lesada” como pode ser lesado um indivíduo. KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. Tradução de João Baptista Machado. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p.126-127.

²⁵⁰ VERNENGO, Roberto José. **Teoría General del Derecho**. 2. ed. Buenos Aires: Cooperadora de derecho y ciencias sociales, 1976.

²⁵¹ Segundo o entendimento de Warat: “Os dogmáticos consideram sua atividade como científica. Os juristas, em regra, aceitam sem discussão que sua atividade é científica. Partem do velho aforisma, forjado a partir do iluminismo, de que basta que uma atividade tenha um método e um objeto para que seja científica. Os dogmáticos afirmam que sua atividade é científica porque está baseada em raciocínios lógico-demonstrativos. Epistemologicamente isto é inaceitável, pois o discurso jurídico é persuasivo e não demonstrativo”. WARAT, Luis Alberto. **Introdução Geral do Direito II**. A epistemologia jurídica na modernidade. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1995, p. 37.

ele é tributário, tanto do discurso cientificista quanto do discurso estatalista-legalista do século XIX, encontrando-se vinculado à promessa epistemológica de edificação de uma ciência do direito²⁵².

O problema está no fato de que a autossuficiência dessa teoria encontra-se limitada diante de um discurso que sustenta uma pretensa neutralidade do Direito. Nessa mesma linha de pensamento escreve Luis Alberto Warat²⁵³. Ao analisar os postulados de uma pureza metódica na produção de significações jurídicas, manifesta os problemas do pensamento jurídico moderno:

Quando se sustenta a existência de um conhecimento neutro e puro, se está tacitamente afirmando a impossibilidade de seu questionamento, com o que se constitui um lugar retórico importante, o “topoi” da neutralidade. O resto é simples. Basta poder revestir com este “topoi” algum interesse político, econômico ou ideológico, para que este se torne legitimado e se apresente como única opção racional²⁵⁴.

A busca por uma pureza metódica, a inclinação para o isolamento e a neutralidade do direito ocorrem em virtude da busca pelo ideal de segurança nas relações jurídicas. Esta, conforme o entendimento de Barzotto, depende de uma rigorosa circunscrição do jurídico, não apenas em relação aos valores, mas também em relação aos fatos²⁵⁵.

A dificuldade de manter essa perspectiva está relacionada com o que foi denominado por Warat de sentido comum teórico dos juristas. Segundo o autor:

O sentido comum teórico dos juristas deve ser entendido como um conglomerado de opiniões, crenças, ficções, fetiches, hábitos expressivos, estereótipos que governam e disciplinam anonimamente a produção social da subjetividade dos operadores da lei e do saber do direito, compensando-os de suas carências. Visões, recordações ideias dispersas,

²⁵² WARAT, Luis Alberto. Crítica da teoria crítica do direito. **Sequencia**, Florianópolis, n.6., p. 126, 1982.

²⁵³ A contribuição de Warat para o ensino do Direito foi desenvolvida por COSTA, Bárbara Silva; ROCHA, Leonel Severo. Ensino do Direito e percepções discentes: contribuições waratianas para a construção da pedagogia do novo. In: SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Naspolini; COUTO, Mônica Bonetti (orgs.). **Educação Jurídica**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

²⁵⁴ WARAT, Luis Alberto. Do postulado da pureza metódica ao princípio da heteronímia significativa. In: **Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.p.238-239.

²⁵⁵ BARZOTTO, Luís Fernando. **O Positivismo Jurídico Contemporâneo: uma introdução a Kelsen, Ross e Hart**. São Leopoldo: Unisinos, 2004, p.18.

neutralizações simbólicas que estabelecem um clima significativo para os discursos do direito antes que eles se tornem audíveis ou visíveis.²⁵⁶

Almejando combater a mentalidade do jurista, pautada em ficções e ilusões epistêmicas, Warat propõe uma maior atenção ao que ele designou de *princípio da heteronímia significativa*, implicando necessariamente na retomada das significações anteriormente excluídas pelo sistema jurídico. Ou seja, busca-se formular um novo critério de sentido diverso do modelo kelseniano, sendo possível a visualização de um novo modelo de significações que não esteja vinculado apenas ao sistema de normas jurídicas válidas²⁵⁷.

A matriz teórica dominante no Direito, que é praticamente a mesma em todo o mundo ocidental, não é fruto de apenas uma elaboração científica dos juristas. Ela é constituída por relações políticas e um conflito histórico de saberes, o que implica uma ambiguidade permanente das relações do saber jurídico com o social, escamoteada permanentemente pelo ideal monolítico da ciência jurídica hegemônica²⁵⁸.

Tendo em vista as considerações anteriores, nota-se que a tentativa de criação de uma ciência do direito implicou no seu isolamento de outras formas de atribuição de produção de sentidos jurídicos, tais como a ideologia e a política. Desse modo, observa-se a tendência dessa visão a uma perspectiva jurídica fragmentada. Essa separação/ocultação da existência de outras influências no pensamento jurídico possibilita constatar a herança do modelo mecanicista no modo como o direito passou a ser pensado, aplicado²⁵⁹ e ensinado.

²⁵⁶ WARAT, Luis Alberto. **O direito e sua linguagem**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1995. p.96.

²⁵⁷ WARAT, Luis Alberto. Do postulado da pureza metódica ao princípio da heteronímia significativa. In: **Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004. p. 235-240.

²⁵⁸ ROCHA, Leonel Severo. **A problemática jurídica: uma introdução transdisciplinar**. Porto Alegre: Fabris, 1985. p. 21.

²⁵⁹ Em se tratando da aplicação do Direito, destaca-se o pensamento de Ferraz Júnior: “O fenômeno da aplicação exige do jurista, inicialmente, uma identificação do que seja o direito a ser aplicado. Dessa identificação se ocupa, primeiramente, o pensamento dogmático. Sujeito ao princípio da inegabilidade dos pontos de partida, o pensar dogmático tem, portanto, de identificar suas premissas. [...] Afinal, *direito* é uma palavra dotada de ambiguidade e vagueza. Daí a questão: como identificar o direito? [...] o jurista sabe que há critérios gerais, direitos comuns, configurados em normas chamadas leis, estabelecidas conforme a constituição do país”. FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **Introdução ao Estudo do Direito: técnica, decisão, dominação**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2003. p.93-94.

Nesse contexto, a dogmática ganhou importância na ciência do direito, passando a ser objeto do ensino jurídico e de compêndios utilizados pelos juristas. O sucesso das construções dogmáticas implicou no desenvolvimento de uma atividade analítica, pautada na análise do Direito, dado que, mesmo sob uma metodologia histórica, exige do historiador objetividade, característica principal da ciência moderna. Para tanto, consolidou-se um conceito moderno de Estado, influenciado pela normatização, codificação e positivação do direito, os quais têm como fim a busca pela ordem, certeza e segurança.

5.3 PREPARO RESTRITO NO TEMPO E NO ESPAÇO

Fruto de uma percepção disjuntiva do conhecimento, pautada nos ideais de certeza e segurança, o paradigma tradicional tende a concentrar seu olhar em um objeto/local determinado. No campo do Direito, essa proposta será encontrada em cursos cujas propostas de ensino estão centradas em teorias que defendem uma noção de Estado forte, soberano e sustentado por uma estrutura hierárquica normativa interna.

Verifica-se que a noção de Estado, elaborada pelo positivismo jurídico na modernidade, ignora as incertezas, os paradoxos e os riscos, demonstrando sua incapacidade de pensar a complexidade diante de um mundo global. Essa forma de pensamento influenciou fortemente as escolas jurídicas, resultando em teorias que pretendiam afastar o Direito das demais áreas do conhecimento. Nesse sentido, Morin sustenta que a hiperespecialização, o fechamento e a compartimentização impedem o homem de contextualizar e globalizar²⁶⁰.

O Direito positivo surge para auxiliar uma sociedade indeterminada, em que a racionalidade do Direito passou a estar ligada a uma noção de Estado forte, soberano e de norma jurídica hierarquizada. Essa teoria acabou se difundindo por todo o Ocidente como matriz teórica representante do Direito, tornando-se limitada diante de uma sociedade globalizada, ou transnacionalizada²⁶¹.

²⁶⁰ MORIN, Edgar. **O Pensar Complexo**.: Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Gramond, 1999, p. 25.

²⁶¹ ROCHA, Leonel Severo; SCHWARTZ, Germano; CLAM, Jean. **Introdução à teoria do sistema autopoietico do Direito**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005, p. 13-4. Ainda sobre o tema, verificar ROCHA, Leonel Severo. **A problemática jurídica**: uma introdução transdisciplinar. Porto Alegre: Fabris, 1985.

Barzotto aponta que o positivismo jurídico não atingiu seus objetivos. Apesar de buscar conter as dificuldades da modernidade, não está preparado para o fato de que a sociedade está se alterando profundamente²⁶².

Logo, importa mencionar o pensamento de Filho, para quem as ideias de soberania territorial, de territorialidade da aplicação da lei e monismo jurídico, segurança jurídica, por exemplo, não resistem a uma ordem mundial²⁶³.

Conforme o entendimento de Chevallier é possível identificar que a reavaliação do papel do Estado começa a ser questionada em meados dos anos 1970 sob a pressão de um conjunto de fatores:

Fatores ideológicos: uma crítica do movimento de expansão estatal se desenvolve por meio da tripla denúncia do Estado totalitário, das disfunções do Estado-Providência e do desvio estatal nos países em desenvolvimento. Fatores econômicos: a crise que atinge o conjunto das economias, a partir de dois choques petrolíferos, revela de maneira tangível a redução de capacidade de ação do Estado, consecutiva ao processo de internacionalização. Fatores políticos: assiste-se ao retorno com toda a força do liberalismo e à decadência dos regimes de partido único. Todos esses fatores vão se conjugar e se catalisar, provocando um movimento de retratação estatal²⁶⁴.

A partir dos fatores elencados, o autor refere a existência de três crises do Estado. A primeira delas está relacionada a uma crise de representação, a qual está amparada pela ideia de que ao longo do século XX ocorreu a erosão da legitimidade do sistema de representação próprio do Estado. A segunda, por sua vez, é denominada de crise das políticas, estando vinculada à crítica do Estado Providência ocorrido nos anos 80 a partir de um conjunto de medidas concretas visando dar um golpe de contenção no processo de crescimento estatal. Por fim, a última crise está centrada nos países em desenvolvimento, em especial ao longo

²⁶² BARZOTTO, Luis Fernando. **Positivismo Jurídico Contemporâneo**: Uma introdução a Kelsen, Ross e Hart. São Leopoldo: Unisinos, 2004, p. 10.

²⁶³ FREITAS FILHO, Roberto. O Ensino Jurídico e a mudança do modelo normativo. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília: Senado Federal – Subsecretaria de Edições Técnicas, v. 41, n. 164, p. 19, out.-dez. 2004

²⁶⁴ CHEVALILIER, Jacques. **O Estado Pós-Moderno**. Trad. Marçal Justen Filho. Belo Horizonte: Fórum, 2009. p. 29.

dos anos 1980, caracterizada pela eliminação da hegemonia exercida pelo Estado sobre a economia e a sociedade²⁶⁵.

Na mesma linha de Chevallier, Bolzan de Moraes apresenta importantes contribuições acerca da perspectiva de crises do Estado. O autor expressa preocupação em relação à crise de soberania – elemento fulcral na constituição do Estado (dito Moderno). Para ele, essa é denominada de crise conceitual. Além dela, também destaca a existência de uma crise estrutural do Estado, alicerçada nas incapacidades deste em dar conta das prestações assumidas a partir de um substrato que lhe é peculiar; bem como a crise funcional, significando uma revisão das interfaces entre as diversas atribuições especializadas que o Estado deve desempenhar. Por fim, refere uma crise constitucional, como a fragilização do mecanismo jurídico privilegiado da modernidade institucional do Estado²⁶⁶.

Conforme pode ser percebido, a reflexão acerca da maneira como o Direito pensa o Estado é cada vez mais necessária no século XXI. Diante de um mundo globalizado, é preciso reconhecer que o Estado não atua mais sozinho. Evidente que este continua sendo importante, no entanto, deve-se considerar a participação de novos atores na governança global e local. Nos dias de hoje, esse apoio, independente da ação estatal, significa aceitar que a concepção concedida tradicionalmente ao Estado deve mudar.

No âmbito do ensino jurídico, essa tradição teórica enfrenta dificuldades para formar profissionais aptos a apresentar novas respostas aos problemas complexos que se apresentam em um mundo global. Isso porque o preparo discente não pode estar restrito apenas a uma região do planeta. Ademais, cumpre lembrar as palavras de Nicolescu, ao referir que “apesar da enorme diversidade dos sistemas da educação de um país para outro, a mundialização dos desafios de nossa época leva à mundialização dos problemas da educação”²⁶⁷.

²⁶⁵ CHEVALILIER, Jacques. **O Estado Pós-Moderno**. Trad. Marçal Justen Filho. Belo Horizonte: Fórum, 2009. p. 29-31.

²⁶⁶ MORAIS, José Luis Bolzan de; ZANIN, Fabrício Carlos; NETO, Alfredo Copetti. A democracia dos modernos: crise de representação e novas formas e lugares para as práticas democráticas. In: **Anuário do Programa de Pós-Graduação em Direito**. Mestrado e Doutorado. São Leopoldo: Unisinos, 2003. p. 198.

²⁶⁷ NICOLESCU, Basarab. A prática da transdisciplinaridade. In: **Educação e transdisciplinaridade**. Tradução de Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000, p. 139.

Do ponto de vista sistêmico, rompe-se com essa percepção restrita de tempo e espaço e adere-se a uma sociedade mundial. Sua diferenciação funcional é abordada da seguinte maneira por Darío Rodrigues:

La sociedad mundial se diferencia em subsistemas funcionales y no, como pudiera pensarse, em sub-sociedades regionales. Una tal diferenciación sería contradictoria con la diferenciación funcional dado que no es posible referir lós subsistemas funcionales a fronteras espaciales unitárias²⁶⁸.

Diante de uma sociedade mundial, questiona-se a possibilidade de manter o conceito de Estado nacional pautado nos conceitos de soberania, democracia, constituição e outros. A partir desse pressuposto, eliminam-se os mecanismos tradicionais de se pensar as relações econômicas e religiosas. Os únicos sistemas que não estariam amparados por essa lógica são o político e o jurídico, uma vez que são diferenciados funcionalmente na forma de Estado. De acordo com Gonçalves, os Estados representam limites espaciais para operações desses sistemas²⁶⁹.

Com o advento da sociedade moderna, passou-se a enfrentar a dicotomia da existência de um Estado nacional ou político em contraponto a uma sociedade mundial. Outra característica da modernidade foi a transformação de uma ordem estática estabelecida pelas leis universais a partir da compartimentalização do princípio racional. Esse processo, de acordo com Gonçalves, implicou no aumento de distinções. Forma-se, desse modo, no interior do sistema social, subsistemas diferenciados entre si, dotados de racionalidade própria e irredutíveis a um único valor. O critério de diferenciação será a especialização funcional²⁷⁰.

5.4 PROFESSORES TRANSMISSORES DO SABER

²⁶⁸ RODRIGUEZ, Darío. Los Limites del Estado em la Sociedad Mundial: de la política al derecho. In: NEVES, Marcelo (coord.). **Transnacionalidade do Direito**. Novas perspectivas dos conflitos entre ordens jurídicas. São Paulo: Quartier Latin, 2010. p. 25.

²⁶⁹ GONÇALVES, Guilherme Leite. Comentário: Limites do Projeto Iluminista: problemas operativos do Estado nacional na sociedade mundial. In: NEVES, Marcelo (coord.). **Transnacionalidade do Direito**. Novas perspectivas dos conflitos entre ordens jurídicas. São Paulo: Quartier Latin, 2010. p. 53.

²⁷⁰ Idem. p. 59.

Outra característica do paradigma denominado tradicional de ensino do Direito diz respeito ao papel do professor na relação com o aluno. Os docentes, na maioria das vezes, são considerados os únicos que “sabem”, sendo frequente ouvir de algumas referências que indiquem que “os alunos não sabem nada”.

Isso é mais comum ainda entre professores que ministram disciplinas para turmas mais avançadas no curso, pois por vezes referem não gostar de trabalhar com turmas de início, pelo desconhecimento da área.

No modelo tradicional de ensino (do Direito), o papel de “transmissor do conhecimento” é evidenciado por meio da própria disposição da sala de aula. Normalmente, elas são caracterizadas por classes ou cadeiras enfileiradas umas atrás das outras. Nota-se que essa forma de disposição das classes afasta parte significativa dos alunos do professor e pode dificultar o diálogo.

Becker descreve com maestria esse modelo:

Um professor que observa seus alunos entrarem na sala, aguardando que sentem e fiquem quietos e silenciosos. As carteiras estão devidamente enfileiradas e suficientemente afastadas umas das outras para evitar que os alunos conversem. Se o silêncio e a quietude não se fizerem logo, o professor gritará para um aluno, xingará outra aluna até que a palavra seja monopólio seu. Quando isso acontecer, ele começará a *dar a aula*.²⁷¹

Por vezes, as salas de aula contêm um palco na parte destinada ao professor, o que demonstra com clareza a concepção de superioridade deste em relação aos discentes. Sobre esse aspecto, Warat afirma que, desse modo, um fica estático, e o outro ensina²⁷².

Ao se referir aos processos tradicionais de educação, Warat comenta o problema existente em manter um ensino pautado na passividade do aluno. Assim, sustenta a necessidade educar a partir de uma função libertadora²⁷³.

Em se tratando da passividade discente, convém observar a submissão do aluno à fala do professor. Desse modo, o ensino se sustenta na reprodução do conhecimento, que acaba por corroborar uma perspectiva acrítica do Direito e da

²⁷¹ BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 15-6.

²⁷² WARAT, Luis Alberto. A pedagogia do novo. In: **Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004, p. 407-424.

²⁷³ **AUTOR** Educacion y derecho. In: **Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004, p. 361-372.

realidade social. Tal aspecto é desenvolvido por José Eduardo Faria, ao afirmar que:

Em termos pedagógicos, esse ensino massificador é veiculado pelas tradicionais *aulas magistrais*, nas quais os professores costumam falar para classes silentes que, passivamente, limitam-se a anotar o que ouvem. Trata-se de um esforço absolutamente desnecessário, pois quase tudo que é dito na sala não passa de repetição pasteurizada do conteúdo dos manuais mais elementares. As técnicas pedagógicas inerentes às *aulas magistrais* têm, assim, uma característica peculiar: elas permitem transferir o conteúdo das notas do professor diretamente ao caderno do aluno, sem a intermediação das informações pela “cabeça pensante” dos alunos.²⁷⁴

Atualizando as palavras de Faria, hoje é possível identificar que o hábito pela anotação dos conteúdos em sala de aula está sendo cada vez mais substituído pelos materiais postados no ambiente virtual das instituições. Os alunos costumam pressionar os docentes para que incluam o material na plataforma de educação a distância e pouco recorrem à leitura de bibliografias básicas ou complementares recomendadas nos planos de ensino.

As demandas de uma sociedade complexa exigem profissionais aptos ao processo de reflexão jurídica e espírito crítico. Sobre essa última característica, Ventura esclarece:

Quanto ao *espírito crítico*, ao contrário do uso vulgar da palavra, não se trata de formular julgamentos de valor, tampouco comentários negativos ou infundados. Consiste na disposição de tomar um recuo em relação ao objeto, a pôr em questão as aparências, as “evidências” e as ideias feitas. O interrogar-se em permanência é típico do jurista, porque a melhor solução não pode ser encontrada se a questão proposta não foi bem compreendida.²⁷⁵

Como grande parte dos docentes costuma solicitar a reprodução do conteúdo que trabalharam em aula nos instrumentos avaliativos, o acesso ao material postado passa a ter grande valia na ótica discente. Nesse modelo, cabe aos alunos memorizar conhecimentos únicos e verdadeiros. Tal perspectiva é antiga na tradição jurídica brasileira, podendo ser encontrada nas referências da famosa sebenta, descrita por Eça de Queirós:

²⁷⁴ FARIA, José Eduardo. Ensino Jurídico: Mudar cenários e substituir paradigmas teóricos. In CONSELHO FEDERAL DA OAB. **OAB Ensino Jurídico**: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1993, p.54-55.

²⁷⁵ VENTURA, Deisy. Do Direito ao Método e do Método ao Direito. In: CERQUEIRA, Daniel; FRAGALE FILHO, Roberto (orgs.). **O Ensino Jurídico em Desate: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica**. Campinas, SP: Millenium Editora, 2006, p. 277.

[...]Eu considero, porém, a sebenta como a mais admirável disciplina para o espírito dos moços. O estudante, habituando-se, durante cinco anos, a decorar todas as noites, palavra por palavra, parágrafos que há quarenta anos permanecem imutáveis, sem os criticar, sem os comentar; ganha o hábito salutar de aceitar sem discussão e com obediência as ideias preconcebidas, os princípios adoptados, os dogmas provados, as instituições reconhecidas[...].²⁷⁶

A dificuldade desse tipo de educação está no perfil do aluno egresso de tal estrutura, o qual renunciou ao direito de pensar, desistindo do exercício da política. Esse estudante acredita que sua ação seja incapaz de promover qualquer mudança²⁷⁷. Nesse sentido, cabe lembrar o pensamento de Rocha ao reconhecer que a função dos juristas é postular o Direito de inventar ou recriar, constantemente, mecanismos que lhes possibilitem o diálogo com o social²⁷⁸.

Ventura atenta ao fato de que, de modo geral, os professores encaram com naturalidade a evidência de que ensinam Direito via transmissão dos conteúdos que aprenderam, sem ter, de fato, aprendido a ensinar²⁷⁹. Isso ocorre porque os programas de pós-graduação em Direito, apesar de formarem mestres e doutores, não preparam os mestrandos e doutorandos para a atividade acadêmica. Os estágios de docência, em sua maioria, são obrigatórios somente para os alunos bolsistas Capes ou CNPq e, por vezes, quando cumprem o estágio, não há supervisão e *feedback* de um professor.

Logo, um professor pode ser um brilhante pesquisador, ter vários títulos e não ser didático. Destaca-se que esse foi um ponto referido pela pesquisa de campo.

Mello afirma ser importante considerar a titulação do professor antes da sua contratação, mas isso não significa que esses profissionais dominem os métodos de ensino. Segundo o autor, “é na Pós-Graduação que se ensina a ensinar. E é de lá que devem sair os novos mestres que alimentarão o sistema de ensino”²⁸⁰. A

²⁷⁶ QUEIRÓS, Eça. **O Conde de Abranhos**. [s.l.]: Publicações Europa-América, s.d. 120 p.

²⁷⁷ BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 18-19.

²⁷⁸ ROCHA, Leonel Severo. **A problemática jurídica: uma introdução transdisciplinar**. Porto Alegre: Fabris, 1985, p. 32.

²⁷⁹ VENTURA, Deisy. **Ensinar Direito**. Barueri, Barueri, São Paulo: Manole, 2004, p. 1.

²⁸⁰ MELLO, Reynaldo Irapuã Camargo. **Ensino Jurídico: Formação e Trabalho Docente**. Curitiba: Juruá, 2007, p. 71.

dificuldade está, conforme mencionado em outra oportunidade, no fato de os PPGs não cumprirem esse papel.

Sobre a base de uma metodologia de ensino pautada na transmissão de conhecimento, Ribeiro Júnior afirma que:

Essa influência pedagógica tradicional (o professor é transmissor dos conteúdos aos alunos, e estes são seres passivos, que devem assimilar esses conteúdos, sem criticá-los) tem sido tão forte que as modernas pedagógicas, como a Escola nova (o professor é o orientador, é o facilitador da aprendizagem, e os alunos são seres ativos, isto é, são o centro do processo ensino-aprendizagem), ou da Escola Crítica (o professor é o educador, que direciona o processo ensino-aprendizagem, os alunos são pessoas concretas, objetivas, que determinam pelo individual, pelo social, pelo público, pelo econômico, enfim, pelo histórico), que se desenvolveram com relação ao ensino fundamental e secundário, não tem sido aceitas plenamente pelas faculdades de Direito.²⁸¹

Por fim, contra um ensino conservador e dogmático, Warat sustentava ser preciso mudar a educação. Para tanto, merece destaque a criação da Associação Latino-Americana de Metodologia do Ensino do Direito (ALMED), uma associação voltada à crítica da epistemologia dominante no Direito²⁸².

A busca por uma nova forma de educar também foi desenvolvida por Freire, para quem “saber ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”²⁸³. Se aplicada essa passagem ao ensino do Direito, percebe-se que ao professor não cabe mais o papel de simples transmissor do conhecimento ou de verdades aceitas como inquestionáveis. Esse modelo de professor “transmissor do saber” é caracterizado pelo uso da memorização como estratégia de verificação de conhecimento do aluno. Trata-se de uma prática recorrente nos bancos escolares (do ensino fundamental ao superior).

Para além das instituições de ensino, a memorização é frequentemente adotada por concursos públicos como estratégia de elaboração de questões. Essa prática é objeto de inúmeras críticas, as quais sustentam que exigir memorização de

²⁸¹ RIBEIRO JÚNIOR, João. **A Formação Pedagógica do Professor de Direito**: conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino do Direito. Campinas: Papirus, 2001, p. 22.

²⁸² ROCHA, Leonel Severo. A aula mágica de Law (I). Disponível em: <<http://luisalbertowarat.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 19 dez. 2012.

²⁸³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra.

artigos do código ou doutrinas indicadas nos editais não implica em selecionar o melhor candidato para o exercício de funções públicas.

Em sua maioria, os concursos públicos na área do Direito avaliam o candidato por meio de provas que exigem a memorização de conhecimentos técnicos, mas será que esse critério realmente é capaz de selecionar melhores juízes, promotores e delegados?

De acordo com Lênio Luiz Streck:

O efeito prático desse fenômeno, em termos econômicos, é duplo: (i) o surgimento de companhias especializadas em "cursinhos preparatórios", em razão da alta demanda por tais serviços, e (ii) o aquecimento do mercado editorial, direcionado para os milhares de bacharéis que se aventuram no universo dos concursos públicos.²⁸⁴

Tendo em vista as inúmeras críticas realizadas às bancas dos concursos públicos quanto ao foco somente na técnica jurídica, uma das propostas apresentadas em 2009 foi a publicação da Resolução nº 75, do Conselho Nacional de Justiça.

A partir dessa norma, o candidato aos concursos de magistratura estadual e federal deveria se preparar para enfrentar provas que envolvam, além da parte técnica, conteúdos denominados como Noções Gerais do Direito e Formação Humanística. Com isso, os editais passaram a acrescentar conteúdos como Sociologia do Direito, Psicologia Judiciária, Ética e Estatuto Jurídico da Magistratura Nacional, Filosofia do Direito, Teoria Geral do Direito e da Política.

Para Isaac Guimarães:

[...] se a criação do humanismo jurídico depende do afloramento de conhecimentos somente gestados nas ciências humanas e sociais e das reivindicações da filosofia geral e do direito, também a tão-só introdução dessas disciplinas não propiciará o alcance pretendido para a formação jurídica se a abordagem continuar sendo dogmática, conceitual e presa ao raciocínio geométrico.²⁸⁵

Só resta saber o que as editoras farão com essa informação. Será o tempo de dogmatizar os conteúdos propedêuticos ou de fato passaremos a ter juízes com

²⁸⁴ STRECK, Lênio Luiz. O necessário ataque de Lênio Streck. Disponível em: <<http://rafazanatta.blogspot.com.br/2012/09/o-necessario-ataque-de-lenio-streck.html>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

²⁸⁵ GUIMARÃES, Isaac Sabbá. **Metodologia do Ensino Jurídico**: aproximações ao método e a formação do conhecimento Jurídico. 1. ed. Curitiba: Juruá, 2009, p. 123.

uma formação mais humanista? Para além dessa tendência de “humanizar” os profissionais que ingressam nas carreiras públicas, reflete-se sobre a possibilidade de uma lei determinar o modo de fazer e construir o conhecimento jurídico no país.

A moda pela facilidade do acesso ao conhecimento fica evidente ao se realizar uma visita a qualquer livraria de grande porte. O número de publicações de resumos e sinopses jurídicas está cada vez maior. Além disso, hoje é possível encontrar uma nova versão dessas sínteses: o Direito plastificado, que nada mais é do que uma publicação produzida pelas editoras almejando resumir os conteúdos a uma página escrita frente e verso e revestida por uma plastificação. Nas prateleiras das livrarias, pode-se levar “todo o Direito” em apenas algumas páginas.

Além dos argumentos apresentados acima, questiona-se que tipo de Direito e ensino são exigidos para que futuros profissionais e instituições sejam bem avaliados nos exames aos quais se submetem. Tal pergunta implica necessariamente considerar a concepção de Direito que vem sendo aplicada e ensinada na sociedade.

Sobre isso, verifica-se que o conhecimento exigido em grande parte das avaliações (Exame da Ordem, concursos) baseia-se em concepções de Direito sustentadas em manuais impróprios para os dias de hoje, que não enfrentam as complexidades que o mundo apresenta.

Nesse sentido, concorda-se com o entendimento de Warat e Cunha ao defenderem uma necessária reformulação dos processos de educação jurídica tradicionais. É preciso questionar as propostas técnicas em vigor e reconsiderar os conteúdos transmitidos²⁸⁶.

Para além dos conteúdos ministrados nas instituições ou exigidos em concursos públicos, as estruturas avaliativas dos cursos jurídicos carecem de reflexões. De acordo com Álvaro Melo Filho:

[...] a maioria dos professores de Direito tem adotado uma postura de mensageiro da verdade sobre as normas e instituições jurídicas de suas respectivas áreas de ensino. Por este prisma as aulas transformam-se numa simples transmissão de conhecimentos pelo “que sabe” aos “que não sabem”, reduzindo todo o ensino a uma “concepção bancária” em que o

²⁸⁶ WARAT, Luis Alberto; CUNHA, Rosa Maria Cardoso da. **Ensino Jurídico e Saber Jurídico**. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1977, p. 59.

professor limita-se a “depositar” na mente do aluno estas informações e a solicitar-lhe uma “prestação de contas” mediante as provas e exames.²⁸⁷

A educação bancária, referida por Melo Filho, foi abordada por Paulo Freire. Para ele, o bancarismo deforma a necessária criatividade do educando e do educador. Segundo o autor:

[...] o educando a ele sujeito pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transmitido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo”.²⁸⁸

Por fim, importa mencionar que a memorização do conhecimento, própria do paradigma tradicional do ensino do Direito, não é sinônimo de aprendizagem. Prova disso são as manifestações obtidas na pesquisa de campo realizada em 2003²⁸⁹:

“Eu me sinto extremamente insegura porque eu tenho a plena noção de que não entrou nada na minha cabeça, eu não absorvi nada.”

[fonte dos depoimento]

“Insegurança é a palavra correta, porque hoje mesmo eu acabei de fazer uma prova, nós já estamos no final do semestre e eu disse a minha colega: Meu Deus, eu não sei nada!”

“Não adianta o professor chegar na aula e colocar a matéria a toque de caixa se as pessoas não vão absorver. Tu não consegues absorver as coisas que eles vão te dando. O professor tem que dar aula para a vida.”

O primeiro comentário revela a adoção de uma percepção de educação bancária. Essa afirmação fica evidente quando a estudante afirma que “não entrou nada em sua cabeça”.

A segunda passagem é própria de um processo de ensino pautado na memorização. Após realizar uma prova em que o estudante focou seu estudo memorizando conteúdos, é comum ocorrer o esquecimento logo em seguida. A observação da estudante demonstra sua insegurança ao dar-se conta disso.

²⁸⁷ FILHO, Álvaro Melo. **Metodologia do Ensino Jurídico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1984, p. 77.

²⁸⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 27-28.

²⁸⁹ COSTA, Bárbara Silva. **A Estrutura Curricular do Curso de Direito do Uniritter: reflexões sobre o processo de mudança**. 135f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito). Centro Universitário Ritter dos Reis. Canoas, 2004, p. 98, 99 e 103.

O último comentário enfatiza o modo como o professor costuma ministrar os conteúdos. Ao referir que os docentes “dão a matéria a toque de caixa”, evidencia-se uma crítica ao modelo “conteudista” adotado tradicionalmente pelos professores. A preocupação em seguir rigorosamente o programa faz com que muitas vezes os professores não percebam o ritmo da turma. Ademais, também merece destaque a ponderação de que ao docente não basta focar apenas no conteúdo, ele “tem que dar aula para a vida”.

Na pesquisa aplicada em 2012 com os estudantes de início e final do curso de Direito do UNIRITTER, também fica evidenciada a rejeição dos alunos a um modelo de ensino pautado da memorização de conteúdos. Tal afirmação pode ser realizada com base nos comentários selecionados abaixo:

“É uma aula em que a grande maioria dos alunos consegue compreender o conteúdo, pois apenas decorar não serve. Uma boa aula se caracteriza também por um bom debate entre os alunos, sobre o que cada um absorveu.”

Aluna, de 18 a 23 anos, estagiária.

“Aquele em que você diz: “Aprendi, entendi e não decorei”.

Aluna, de 18 a 23 anos, estagiária.

Das passagens selecionadas, destaca-se a nítida rejeição à “decoreba”. O primeiro comentário associa uma boa aula ao diálogo entre os estudantes. O segundo expõe com nitidez uma contraposição entre as ideias de aprendizagem e memorização.

Fruto de uma tradição de professores transmissores do saber, grande parte dos docentes que atuam sob esse paradigma adotam métodos passivos de ensino²⁹⁰. Conforme mencionado anteriormente, nesse modelo, o professor é o único detentor do conhecimento e muitas vezes trata o aluno como tábula rasa.

Contrariamente a essa posição, Maturana estabelece a importância de professores aceitarem “a legitimidade de seus alunos como seres válidos no presente, corrigindo apenas o seu fazer e não o seu ser”.²⁹¹

²⁹⁰ Becker questiona: “Por que o professor age assim? Muitos dirão: porque aprendeu que é assim que se ensina”. BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 16.

²⁹¹ MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação Humana e Capacitação**. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 21.

Diante disso, concorda-se com Becker quando afirma que um professor construtivista não acredita no ensino em seu sentido convencional ou tradicional, pois não crê que um conhecimento (conteúdo) possa transitar, por força do ensino, da cabeça do professor para a do aluno. Esse modelo de docente não acredita na tese de que a mente do aluno é tábula rasa, isto é, que o aluno, frente a um conhecimento novo, seja totalmente ignorante e tenha de aprender tudo da estaca zero, não importando o estágio de desenvolvimento em que se encontre. Ele acredita que tudo o que o aluno construiu até hoje serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta se abrirá para o novo conhecimento – é só questão de descobri-la; ele descobre isso por construção²⁹².

Ainda à luz da proposta construtivista, Rocha considera que o conhecimento não se baseia na descoberta de uma realidade pré-posta, mas na construção fundada em uma observação do que lhe parece realidade. Dessa forma, procura vencer a dicotomia clássica entre sujeito e objeto que suporta a epistemologia tradicional²⁹³.

Em se tratando de técnicas pedagógicas, é comum identificar a adoção de métodos passivos de ensino, em que compete ao professor a tarefa de transmitir o seu saber para os estudantes sem grandes interações. A aula expositiva é o recurso utilizado mais frequente para esse modelo.

Sobre o tema, Juan Ramón Capella contribui:

Los cursos regulares de las distintas disciplinas están organizados como una sucesión de 'clases magistrales'. La expresión refleja el supuesto (que raramente responde a la verdad) de que quien las dicta es un verdadero maestro en su especialidad que no ya puesto por escrito el saber que publica verbalmente.²⁹⁴

De acordo com Marques, no Brasil, as aulas das faculdades de Direito geralmente utilizam o método expositivo aplicado em aulas-magistrais, que mais se aproximam de um monólogo do que do diálogo construtivista. Uma das

²⁹² BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 24.

²⁹³ ROCHA, Leonel Severo; DUTRA, Jeferson Luiz Della Valle. Notas introdutórias à concepção sistêmica do contrato. In: **Anuário 2004**. Programa de Pós-Graduação em Direito, Mestrado e Doutorado. São Leopoldo: Centro de Ciências Jurídicas UNISINOS, 2004, p. 286.

²⁹⁴ CAPELLA, Juan Ramón. **El aprendizaje del aprendizaje**. una introducción al estudio del derecho. 2. ed. Madrid: Editorial Trotta, 1998, p. 25.

consequências desse modelo pedagógico é o pouco estímulo à crítica. Isso não significa que uma aula expositiva não possa ser aberta e criativa²⁹⁵.

Nesse modelo pedagógico, o professor costuma preparar sua aula com base no tripé informativo: lei, doutrina e jurisprudência. A aula é extremamente teórica e de caráter expositivo²⁹⁶. Por meio de uma exposição dogmática, o professor assume uma posição de superioridade em relação ao estudante.

Apesar das inúmeras críticas apresentadas ao modelo expositivo, importa mencionar uma advertência. A proposta apresentada neste texto não tem o interesse de desqualificá-la, portanto, não se trata de substituir um modelo “velho” por outro “novo”. Para expressar o desejo da escrita deste item, destaca-se a passagem de Paulo Freire: “É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico”²⁹⁷.

Tendo em vista o trecho mencionado, o presente trabalho não tem o propósito de desqualificar por completo a aula expositiva, mas sim de demonstrar que o processo de aprendizagem necessita de interação. Portanto, embora uma aula expositiva tenha um grande valor, em especial nos cursos de Direito, sustenta-se que o processo pedagógico de um semestre inteiro não pode estar centrado apenas em uma técnica de ensino.

Sobre o assunto, Maturana dispõe que, para pensar o processo de ensino-aprendizagem à luz da biologia do conhecer, não se pode, enquanto educadores, transmitir conhecimentos e imaginar que os alunos entendam tudo o que é dito. Existe todo um processo de mobilização interna disparado pelo que o docente fala. Cada ouvinte interpretará o ruído (perturbações) a partir de seu momento de complexificação (desenvolvimentos)²⁹⁸.

²⁹⁵ MARQUES, Cláudia Lima. Apresentação. In: ZITSCHER, Harriet Christiane. **Metodologia do Ensino Jurídico com Casos: teoria e prática** (com exemplos de direito do consumidor e do direito civil). 1. ed., 3. tir. Belo Horizonte: Del Rey, 2004, p. 17.

²⁹⁶ Sobre a aula teórica, consultar SOBRINHO, José Wilson Ferreira. **Didática e Aula em Direito**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 2000, p. 67.

²⁹⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

²⁹⁸ PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 48.

Além da aula expositiva, observa-se que o professor pode recorrer a outros métodos de ensino que também mantêm os estudantes na passividade. Como exemplo, pode-se mencionar uma atividade que envolva assistir a um filme sem que sejam feitas atividades sobre ele, leituras recomendadas em que o aluno não é chamado a discutir ou desenvolver alguma tarefa, conferências em que os discentes não têm espaço para se manifestar, etc.

De forma bastante enfática e pessimista, Bachelard²⁹⁹ questiona a viabilidade de docentes mudarem seus métodos de ensino por uma questão instintiva:

No decurso de minha longa e variada carreira, nunca vi um educador mudar de método pedagógico. O educador não tem senso do fracasso justamente porque se acha um mestre. Quem ensina manda. Daí, a torrente de instintos. Von Monakow e Mourgue assinalaram essa dificuldade de reforma dos métodos pedagógicos ao invocar o peso do instinto nos educadores: Há indivíduos para quem todo conselho referente aos erros pedagógicos que cometem é absolutamente inútil, porque os ditos erros são a mera expressão de um comportamento instintivo.³⁰⁰

Ao se falar fala em metodologia tradicional de ensino do Direito, não se está abordando apenas a aula expositiva. Trata-se de toda e qualquer estratégia adotada pelo professor que não possibilite diálogo e interação com os alunos. Dessa forma, sem que o aluno participe ativamente do processo pedagógico, tem-se uma redução significativa do aprendizado do estudante.

Ademais, importa lembrar que esse item não pretende denunciar práticas pedagógicas consideradas impróprias para o ensino do Direito. Isso porque os professores dos cursos jurídicos, em sua maioria, não tiveram formação pedagógica em seus cursos de mestrado e doutorado. Portanto, sua prática tende a reproduzir o modelo de ensino ao qual foram submetidos enquanto estudantes.

²⁹⁹ Sobre o pensamento de Bachelard, recomenda-se a leitura da obra ROCHA, Leonel Severo; PEPE, Albano Marcos Bastos. **Genealogia da Crítica Jurídica: de Bachelard a Foucault**. Porto Alegre: Verbo Jurídico, 2007.

³⁰⁰ BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 24-5.

6 EDUCAÇÃO JURÍDICA E REFORMA PARADIGMÁTICA

Abordar um paradigma pedagógico diferenciado para o ensino do Direito, em especial dos conteúdos propedêuticos, implica em compreender a necessidade de reformar a estrutura educacional dominante nos cursos jurídicos brasileiros. A partir dos postulados de um pensamento complexo, propõe-se um rompimento com a visão de um conhecimento fragmentado, disjuntivo, pautado nos ideais de certeza e segurança.

Para abordar esse item, levar-se-á em consideração a existência de uma crise paradigmática, em que o paradigma dominante não mais consegue explicar os fenômenos que deveria esclarecer. Por esse motivo, propõe-se um novo olhar sobre o Direito e seu ensino.

A apresentação de uma nova forma de educação jurídica, em especial dos conteúdos propedêuticos, partirá da proposta de uma reforma do pensamento. Ela será desenvolvida por meio de quatro postulados, quais sejam:

- a) inter / multi / transdisciplinaridade;
- b) complexidade, desordem, incerteza, paradoxo e risco;
- c) o local e o global;
- d) professores facilitadores do saber e métodos ativos de aprendizagem

A seguir, encontra-se o detalhamento de cada um desses elementos.

6.1 UM NOVO TIPO DE CONHECIMENTO: REFLEXÕES SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE, MULTIDISCIPLINARIDADE, PLURIDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

A adoção de propostas que se contrapõem ao modelo departamental do conhecimento faz parte da elaboração de um novo paradigma da ciência. A partir dessa proposta, várias denominações começaram a surgir, a fim de designar a necessidade de reconexão dos saberes e de uma compreensão integrada a respeito dos conhecimentos.

Como exemplos de conceitos que emergem desse novo paradigma proposto, destacam-se os de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Em se tratando do termo interdisciplinaridade, importa mencionar que se trata de uma posição que se opõe ao modelo de compartimentalização do

conhecimento imposto desde a lógica cartesiana. Isso porque não acata a visão reducionista que considera os conhecimentos a partir de uma excessiva especialização.

A emergência de uma visão interdisciplinar surge em virtude de visões estritamente departamentais do conhecimento. Nesse sentido, considera-se que o pensamento não pode ficar confinado às amarras disciplinares.

A necessidade de romper com a compartimentalização do saber passou a ser um grande desafio após o final dos anos 60 no Brasil. Para Japiassú, as ciências ensinadas (quase sempre dogmaticamente) nas universidades são bastante alienadas. De acordo com o autor, “os conteúdos eram ministrados como compartimentos estanques, sem portas nem janelas, cada um surdo em relação aos outros, voltado apenas para seu ponto de vista próprio”³⁰¹.

Para atuar nesse novo paradigma, os docentes devem ultrapassar o dogmatismo em que estão centrados. Há necessidade de reflexão acerca de suas próprias práticas, caso contrário, manter-se-á uma concepção de saber pautada na segurança que o conhecimento especializado lhes conferiu ao longo de grande parte da história.

Outro dado que merece destaque é o fato de o aprendizado interdisciplinar promover não somente a aproximação e interação entre diversos saberes, mas também uma nova relação entre o conhecimento e a prática. Logo, o espaço interdisciplinar é capaz de proporcionar uma das demandas mais recorrentes dos estudantes: o vínculo entre teoria e a prática.

A proposta interdisciplinar busca alterar os hábitos já estabelecidos na forma de conceber o conhecimento. Diante disso, constata-se que o início deste século tem incentivado reflexões sobre concepções do saber construídas historicamente. Grande parte das percepções mantidas está em desacordo com as exigências da atualidade.

Em se tratando da formação dos professores, assim como apresentado no segundo capítulo da tese, é importante referir que a maioria dos programas de pós-graduação *stricto sensu* é composta por cursos que não têm caráter interdisciplinar (quanto mais transdisciplinar). Embora essa seja uma necessidade para o ensino do

³⁰¹ JAPIASSÚ, Hilton. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 108, Rio de Janeiro, p.84, 1992.

século XXI, os cursos de mestrado e doutorado, em especial na área do Direito, têm negligenciado o fato de que são responsáveis pela profissionalização da maioria dos professores.

Sobre as deficiências da formação docente para um trabalho interdisciplinar, Fazenda escreve:

A inexistência de uma formação específica por parte dos professores no que se refere às atitudes a serem tomadas na realização de um trabalho integrado, acarretavam constantemente manifestações de desagrado frente às modificações propostas pelo grupo, quando estas contrariavam suas intenções iniciais. Não percebiam na maior parte das vezes as vantagens de reformular em função de um objetivo mais geral. Quase sempre cada disciplina procurava encerrar-se em si mesma, negando-se a colocar em questão a validade na apresentação de determinados conteúdos frente às exigências da realidade e clientela que se procura formar.³⁰²

Qualquer proposta que vise alterar o modelo como tradicionalmente se costuma ensinar é alvo de grande resistência. Isso porque o novo é algo assustador para parcela expressiva dos docentes. Poucos são os capazes de se entregar a um novo olhar sobre o campo do saber em que estão inseridos. Além do medo, também se deve observar a comodidade de alguns docentes para evitar a mudança.

Contrária a uma inteligência disjuntiva e esfacelada da ciência moderna, a proposta interdisciplinar se propõe a utilizar conceitos comuns, capazes de articular conhecimentos que anteriormente eram vistos de forma separada. Nesse sentido, Faure expõe que:

A interdisciplinaridade pode ser compreendida como integração progressiva dos sistemas conceituais. Trata-se de articular diversas disciplinas entre si por ocasião de um trabalho sobre o mesmo objeto que constitui o vetor de questionamento. Estas disciplinas são utilizadas a partir de uma problemática única, sob a ótica de uma modificação dos campos teóricos concernentes. Enfim, a interdisciplinaridade pode ser definida como a construção de um sistema conceitual unificado que resulta da integração total dos sistemas disciplinares.³⁰³

Embora muito se tenha lido a respeito da interdisciplinaridade nos últimos anos, é necessário reconhecer que esse debate não tem conseguido ir além das barreiras das próprias disciplinas. Nesse sentido, Portella contribui:

³⁰² FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1993, p. 19-20.

³⁰³ FAURE, Guy Olivier. A constituição da interdisciplinaridade: barreiras institucionais e intelectuais. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 108, Rio de Janeiro, p.65, 1992.

Se a questão da interdisciplinaridade foi debatida nas últimas décadas, o foi ainda no interior de uma hegemonia disciplinar, isto é, sob os auspícios do especialista ou *expert*. Este debate coincidiu com o declínio de um modelo autossuficiente, pouco sensível à complexidade, a todas as situações de fronteiras. Diante das ilusões engendradas por uma abordagem disciplinar “autocentrada” – e que corresponde à crise do saber, deste saber disciplinar, obviamente – é preciso, hoje, repensar a disciplina para além de sua condição disciplinar.³⁰⁴

Ao se abordar a temática envolvendo a interdisciplinaridade, importa reconhecer as numerosas tentativas de conceituações feitas a respeito. Essa não é uma tarefa fácil, uma vez que tal terminologia não tem um sentido único e acabado. Apesar disso, embora suas distinções terminológicas sejam muitas, o princípio delas é sempre o mesmo.

De acordo com Ventura, a interdisciplinaridade busca a construção de um saber próprio graças ao emprego de métodos de diferentes disciplinas para esclarecer uma situação precisa. Isso significa que a abordagem interdisciplinar não dispensa o conhecimento das disciplinas³⁰⁵.

Para Edgar Morin, por exemplo, a conceituação está relacionada à possibilidade de reunião de diferentes disciplinas. Tal afirmação pode ser concebida a partir do trecho selecionado abaixo:

A interdisciplinaridade pode significar que diferentes disciplinas encontrem-se reunidas como diferentes nações o fazem na ONU, sem entretanto poder fazer outra coisa senão afirmar cada uma seus próprios direitos e suas próprias soberanias em relação às exigências do vizinho. Ela pode também querer dizer troca e cooperação e, desse modo, transformar-se em algo orgânico.³⁰⁶

Já Fazenda expõe que a “interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das

³⁰⁴ PORTELLA, Eduardo. A reconstrução da disciplina. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 108, Rio de Janeiro, p.06, 1992.

³⁰⁵ VENTURA, Deisy. Do Direito ao Método e do Método ao Direito. In: CERQUEIRA, Daniel; FRAGALE FILHO, Roberto (orgs.). **O Ensino Jurídico em Desate: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica**. Campinas, SP: Millenium Editora, 2006, p. 286.

³⁰⁶ MORIN, Edgar. A Articulação dos Saberes. In: MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (orgs.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 50.

disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”³⁰⁷. Utilizando os conceitos de Apostel, Berger e Michaud, Fazenda conceitua interdisciplinaridade como:

Interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa. Um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que recebem sua formação em diferentes domínios do conhecimento (disciplinas) com seus métodos, conceitos, dados e termos próprios.³⁰⁸

Outro autor que se propõe a enfrentar essa questão conceitual é Japiassú, para quem a interdisciplinaridade está relacionada à interação entre duas ou mais disciplinas. Para o autor, o conceito de interdisciplinar é o indicado abaixo:

[...] interação entre duas ou mais disciplinas, podendo ir da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. É imprescindível a complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se fundam as diversas práticas científicas. Diríamos que o objetivo *utópico* do interdisciplinar é a *unidade do saber*. Unidade problemática, sem dúvida, mas que parece constituir a meta ideal de todo saber que pretenda corresponder às exigências fundamentais do progresso humano.³⁰⁹

Quanto ao conceito de multidisciplinaridade, Japiassú escreve que se trata de uma justaposição de duas ou mais disciplinas, com objetivos múltiplos, sem relações entre elas e nenhuma coordenação³¹⁰. Nesse sentido não implica em alteração significativa, uma vez que não está focada, de fato, em reestabelecer o conhecimento por meio da aproximação de vários saberes.

Nessa mesma linha se insere o conceito de pluridisciplinaridade. Assim como a interdisciplinaridade, o termo surgiu na metade do século XX para designar a necessidade indispensável de criação de pontos entre as diferentes disciplinas.

³⁰⁷ FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1993, p. 25.

³⁰⁸ FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1993, p. 27. *Apud* APOSTEL, L.; BERGER, MICHAUD e outros. **L’Interdisciplinarité: problemes d’enseignement et de recherche dans lês universités**. Nice: OCDE, 1972, p. 23.

³⁰⁹ JAPIASSÚ, Hilton. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 108, Rio de Janeiro, p.88, 1992.

³¹⁰ Idem.

De acordo com Nicolescu, “a pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo”³¹¹.

Segundo o autor, o conhecimento do objeto em sua própria disciplina é aprofundado por uma fecunda contribuição pluridisciplinar. A pesquisa pluridisciplinar traz algo a mais à disciplina em questão, porém esse “algo a mais” está a serviço apenas dessa disciplina, ou seja, a abordagem pluridisciplinar ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar”³¹².

Para Fazenda, tanto a multi quanto a pluridisciplinaridade implicam, quando muito, no aspecto de integração de conhecimento. Assim, poder-se-ia dizer que a pluri ou a multidisciplinaridade seria uma etapa para a interação para a interdisciplinaridade, e essa, por conseguinte, uma etapa para a transdisciplinaridade³¹³.

Sobre a distinção entre interdisciplinaridade e pluridisciplinaridade, Nicolescu expõe que:

A interdisciplinaridade tem uma ambição diferente daquela da pluridisciplinaridade. Ela diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra. Podemos distinguir três graus de interdisciplinaridade: a) um grau de aplicação. Por exemplo, os métodos da física nuclear transferidos para a medicina levam a aparecimento de novos tratamentos para o câncer; b) um grau epistemológico. Por exemplo, a transferência de método da lógica formal para o campo do direito produz análises interessantes na epistemologia do direito; c) um grau de geração de novas disciplinas. Por exemplo, a transferência dos métodos da matemática para o campo da física gerou a física matemática[...].³¹⁴

O conhecimento pluridisciplinar³¹⁵ é representado pelo conjunto de duas ou mais disciplinas com objetivos múltiplos, com certa relação entre si, mas sem

³¹¹ NICOLESCU, Basarab, Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: EDUCAÇÃO e transdisciplinaridade. Tradução de Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000, p. 14.

³¹² Idem. p. 14-5.

³¹³ FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1993, p. 40.

³¹⁴ NICOLESCU, Basarab, Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade In: EDUCAÇÃO e transdisciplinaridade. Tradução de Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000, p. 15.

³¹⁵ De acordo com Fazenda: “A nível de multi e pluridisciplinaridade, ter-se-ia uma atitude de justaposição de conteúdos de disciplinas heterogêneas ou a integração de conteúdos numa mesma disciplina atingindo-se quando muito o nível de integração de métodos, teorias ou conhecimentos”.

coordenação dessas relações³¹⁶. Para Nicolescu, assim como a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade também permanece inscrita na pesquisa disciplinar³¹⁷.

Finalmente, chegando ao conceito de transdisciplinaridade³¹⁸, observa-se a infinidade de significações atribuídas ao termo. Nicolescu apresenta uma contribuição importante nesse sentido, ao afirmar que a transdisciplinaridade, como prefixo “trans”, diz respeito àquilo que está no mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Nesse sentido, o autor expõe que, no pensamento clássico³¹⁹, não haveria nada entre as disciplinas³²⁰.

Segundo Morin, o desenvolvimento da ciência ocidental desde o século XVII não foi apenas disciplinar, mas transdisciplinar. Para o autor:

“[...] É necessário fazer referência não apenas às ciências, mas também à Ciência, porque há uma unidade de método, um certo número de postulados implícitos em todas as disciplinas, como o postulado da objetividade, a eliminação do problema do sujeito, a utilização das matérias como uma linguagem e um modo de explicação comum, a procura da formalização etc. A ciência nunca teria sido ciência se não tivesse sido transdisciplinar.”³²¹

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1993, p. 39.

³¹⁶ JAPIASSÚ, Hilton. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 108, Rio de Janeiro, p.88, 1992.

³¹⁷ NICOLESCU, Basarab, Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In **EDUCAÇÃO e transdisciplinaridade**. Tradução de Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000, p. 14-5.

³¹⁸ Destaca-se a importância de Piaget para a construção de uma visão interdisciplinar dos saberes.

³¹⁹ Segundo o autor, “[...] o pensamento clássico considera que cada fragmento da pirâmide, gerado pelo big-bang disciplinas, é uma pirâmide inteira: cada disciplina proclama que o campo de sua pertinência é inesgotável. Para o pensamento clássico, a transdisciplinaridade é um absurdo porque não tem objeto. Para a transdisciplinaridade, por sua vez, o pensamento clássico não é absurdo, mas seu campo de aplicação é considerado como restrito”. NICOLESCU, Basarab, Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: **EDUCAÇÃO e transdisciplinaridade**. Tradução de Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000, p. 15.

³²⁰ NICOLESCU, Basarab, Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In **EDUCAÇÃO e transdisciplinaridade**. Tradução de Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000, p. 15.

³²¹ MORIN, Edgar. Sobre a Reforma Universitária. In: MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (orgs.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 52.

A construção de uma abordagem transdisciplinar da ciência implica em resgatar os paradigmas atuais, principalmente relacionados à Teoria da Complexidade, para uma observação da totalidade dos saberes. Dessa forma, a proposta transdisciplinar representa uma nova forma de ver e compreender a vida de modo diverso ao modelo fragmentário da ciência moderna.

Apropriando-se do conceito de Apostel, Berger e Michaud, Fazenda conceitua transdisciplina como o “resultado de uma axiomática comum a um conjunto de disciplinas (ex. Antropologia considerada como ‘a ciência do homem e de suas obras’, segundo definição de Linton)”³²².

As relações interdisciplinares proporcionariam o aparecimento da transdisciplinaridade. Para tanto, necessário se faz romper com as barreiras territoriais de cada campo do saber, em busca da unidade do conhecimento.

A busca por um ponto de vista transdisciplinar permite que se considere uma realidade multidimensional, estruturada em muitos níveis, substituindo a realidade do pensamento clássico de um único nível unidimensional³²³.

A importância atribuída à interdisciplinaridade também se deve à busca por efetivação dos quatro pilares da educação referidos no relatório da UNESCO, quais sejam, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser. No que tange ao primeiro aprendizado, Nicolescu manifesta que:

Aprender a conhecer significa ser capaz de estabelecer pontes – entre os diferentes saberes, entre estes saberes e seus significados para nossa vida cotidiana. [...] Esta abordagem transdisciplinar será o complemento indispensável do procedimento disciplinar, pois ela conduzirá ao surgimento de *seres continuamente re-ligados*, capazes de se adaptarem às exigências cambiantes da vida profissional e dotados de uma permanente flexibilidade sempre orientada em direção à atualização de suas potencialidades interiores. Em última análise, *aprender a fazer* é uma aprendizagem de criatividade. “Fazer” também significa descobrir o novo, criar, trazer à luz nossas potencialidades interiores.”³²⁴

³²² FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro:** efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1993, p. 27. Apud APOSTEL, L.; BERGER, MICHAUD e outros. **L’Interdisciplinarité:** problèmes d’enseignement et de recherche dans les universités. Nice: OCDE, 1972, p. 23.

³²³ NICOLESCU, Basarab. A prática da transdisciplinaridade. In: **EDUCAÇÃO e transdisciplinaridade.** Tradução de Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000, p. 139.

³²⁴ Idem. p. 150.

A partir das palavras do autor, percebe-se que a transdisciplinaridade seria o que proporcionaria a religação dos quatro pilares da educação estabelecidos pela UNESCO. Essa concepção de educação adotada internacionalmente fez com que muitos projetos pedagógicos de curso fossem elaborados adotando os pilares mencionados e indicando a busca pela transdisciplinaridade. Resta saber como e se efetivam essa proposta.

A distinção entre os conceitos de trans, pluri e interdisciplinaridade segue descrita por Nicolescu:

A transdisciplinaridade é, no entanto, radicalmente distinta da pluri e da interdisciplinaridade, por sua finalidade: a compreensão do mundo presente, impossível de ser inscrita na pesquisa disciplinar. A finalidade da pluri e da interdisciplinaridade sempre é a pesquisa disciplinar. Se a transdisciplinaridade é tão frequentemente confundida com a inter e a pluridisciplinaridade (como, aliás, a interdisciplinaridade é tão frequentemente confundida com a pluridisciplinaridade), isto se explica em grande parte pelo fato de que todas as três ultrapassam as disciplinas. Esta confusão é muito prejudicial, na medida em que esconde as diferentes finalidades destas três novas abordagens.³²⁵

A teoria da complexidade, aliada à ideia de transdisciplinaridade, surge como decorrência do avanço do conhecimento e dos novos desafios que o século XXI apresenta. Surge um novo modo de observar os problemas a partir de uma reconexão dos saberes compartimentalizados.

Para Santos, embora concebida separadamente, a complexidade (também chamada de pensamento complexo) e a transdisciplinaridade articulam-se. Se vistas separadamente, uma torna-se princípio da outra³²⁶. Sendo assim, pode-se dizer que os dois conceitos centrais dessa proposta paradigmática estão diretamente vinculados.

Por fim, importa mencionar que a proposta transdisciplinar, embora apareça com frequência em publicações a respeito dos caminhos da educação e do modo como o saber é concebido, sofre grande resistência por parte de alguns autores. Uns a veem como algo possível e desejável, enquanto outros acreditam que se trata de uma proposta utópica e distante da realidade educacional do país.

³²⁵ NICOLESCU, Basarab, Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: **Educação e transdisciplinaridade**. Tradução de Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000, p. 17.

³²⁶ SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 13, n. 37, jan.-abr. 2008, p. 72.

Adotando uma proposta mais otimista a respeito da aceitação e efetivação da percepção transdisciplinar, Morin vincula sua realização à necessária reforma do pensamento. Para o autor:

A transdisciplinaridade só representa uma solução quando se liga a uma reforma do pensamento. Faz-se necessário substituir um pensamento que está separado por outro que está ligado. Esse reconhecimento exige que a causalidade unilinear e unidimensional seja substituída por uma causalidade circular e multirreferencial, que a rigidez da lógica clássica seja corrigida por uma dialógica capaz de conceber noções simultaneamente complementares e antagônicas, que o conhecimento da integração das partes ao todo seja completado pelo reconhecimento do todo no interior das partes.³²⁷

De modo diverso, Fazenda atribui as dificuldades de se acreditar na transdisciplinaridade ao afirmar que ela não passa de uma idealização utópica. Conforme seu entendimento, a própria nomenclatura já traria consigo um equívoco, uma vez que ela seria considerada o nível mais alto das relações iniciadas nos níveis multi, pluri e interdisciplinar. Nos dizeres da autora, trata-se de um “sonho”; no dizer de Piaget, mais que uma realidade. Em seguida, afirma que a ideia de uma transcendência dessa forma de conceber o saber pressuporia uma instância científica capaz de impor sua autoridade às demais disciplinas. Por meio desse caráter impositivo da transdisciplinaridade, estar-se-ia negando a possibilidade do diálogo, condição *sine qua non* para exercício efetivo da interdisciplinaridade³²⁸.

A partir das palavras de Fazenda, observa-se que a autora não acredita em uma postura interdisciplinar. Seu posicionamento demonstra sua predileção pelo conceito de interdisciplinaridade, não aceitando a transdisciplinaridade como um conceito mais elevado.

Apesar da proposta de Fazenda não ser a adotada na presente tese, acredita-se que suas ponderações proporcionam reflexões necessárias sobre a adoção de uma perspectiva transdisciplinar do conhecimento na formação do profissional do Direito. Embora seja considerada pela autora como ilusória, utópica e transcendental, acredita-se que a transdisciplinaridade seja uma das principais

³²⁷ MORIN, Edgar. Sobre a Reforma Universitária. In: MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (orgs.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 20.

³²⁸ FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1993, p. 39-40.

alternativas para se pensar o futuro da educação jurídica no país, competindo às instituições de ensino e aos docentes a (difícil) tarefa de torná-la realidade.

6.2 COMPLEXIDADE, DESORDEM, INCERTEZA, PARADOXO E RISCO

A busca pela ordem, certeza e segurança integrou um paradigma dominante das ciências, passando a orientar a observação e a produção científica até o início do século XX. Essa concepção foi alterada a partir de uma nova postura paradigmática: a complexidade.

A geometrização do saber, conduzida por uma racionalidade cartesiana, revela-se insuficiente para as demandas do século XXI. Isso porque os pressupostos de ordem e certeza foram surpreendidos pelo surgimento da desordem e da incerteza.

Conforme mencionado em outra oportunidade, a crítica realizada no presente trabalho está centrada no modo como o pensamento cartesiano é normalmente empregado. Sobre o tema, importa mencionar as palavras de Ventura, para quem

Em um sentido comum, o adjetivo *cartesiano* é pejorativo: designa o espírito sistemático em excesso, em oposição ao intuitivo. No âmbito acadêmico, porém, ainda que duramente criticado, *O Discurso do Método*, de René Descartes (1637), segue uma referência incontornável do pensamento filosófico.³²⁹

Para Morin, os próprios desenvolvimentos do século XX e da nossa era planetária fizeram com que nos defrontássemos cada vez mais e, de modo inelutável, com os desafios da complexidade³³⁰. Nesse sentido, o autor, conjuntamente com Le Moigne, escreve:

Pensar a complexidade – esse é o maior desafio do pensamento contemporâneo, que necessita de uma reforma no nosso modo de pensar. O pensamento científico clássico se edificou sobre três pilares: a “ordem”, a “separabilidade”, a “razão”. Ora, as bases de cada um deles encontra-se

³²⁹ VENTURA, Deisy. Do Direito ao Método e do Método ao Direito. In: CERQUEIRA, Daniel; FRAGALE FILHO, Roberto (orgs.). **O Ensino Jurídico em Desate**: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica. Campinas, SP: Millenium Editora, 2006, p. 282.

³³⁰ MORIN, Edgar. Sobre a Reforma Universitária. In: MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (orgs.). **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 34.

hoje em dia abalada pelo desenvolvimento, inclusive das ciências, que originalmente foram fundadas sobre esses três pilares.³³¹

Assim como Descartes, é possível encontrar a noção de método em Morin, contudo, para o autor, a palavra método deve ser fielmente concebida em seu sentido originário, e não no derivado como se fosse uma receita de aplicação mecânica. Segundo o educador, o método requer estratégia, iniciativa, invenção, arte:

Conforme pode ser percebido, o modelo paradigmático proposto está centrado no desafio da complexidade. Essa, por sua vez, está associada à religação dos saberes e ao enfrentamento das incertezas, riscos, paradoxos e contingências que o mundo atual apresenta.

Necessita-se unir o que era concebido como fragmentado, e é preciso aprender a fazer com que as certezas interajam com a incerteza. Nesse sentido, Leonel Severo Rocha acrescenta:

A sociedade contemporânea é constituída por uma estrutura paradoxal, na qual ampliam-se a justiça e a injustiça, o direito e o não-direito³³², a segurança e a insegurança, a determinação e a indeterminação. Em outras palavras, nunca a sociedade foi tão estável e nunca a sociedade foi tão instável, pois a lógica binária não tem mais sentido na paradoxalidade comunicativa.³³³

Para Morin, diante desse cenário, seria preciso ensinar princípios que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado. Nesse sentido, assim como ocorreu nas ciências físicas (microfísica, termodinâmica, cosmologia), nas ciências da evolução biológica e nas ciências históricas, a educação deveria incluir o ensino das incertezas³³⁴. De acordo com o autor:

[...] o mundo não gira sobre um caminho previamente traçado, não é uma locomotiva que anda sobre trilhos. Como o futuro é absolutamente incerto, é preciso pensar na incerteza, mas não a incerteza absoluta, porque

³³¹ MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. 2. ed. São Paulo: Fundação Peirópolis, 1999, p. 199.

³³² Em se tratando do sistema do Direito, verifica-se que esse tem uma função e um código binário (direito e não direito), os quais estão diretamente relacionados com o processo de diferenciação funcional. Nesse sistema, especificamente, essa função passa a ser a redução da complexidade social. Dessa forma, o principal problema trabalhado por Luhmann será captar e reduzir a complexidade do mundo.

³³³ ROCHA, Leonel Severo. SCHWARTZ, Germano; CLAM, Jean. **Introdução à teoria do sistema autopoietico do Direito**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.p.45.

³³⁴ MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva; Jeanne Sawaya. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003, p. 16.

sempre navegamos num oceano de incertezas por meio de arquipélagos de certezas locais.³³⁵

No século passado, as descobertas ocorridas na Física³³⁶³³⁷, Química, Biologia, Cibernética³³⁸ e Ciências Sociais³³⁹ incentivaram a substituição da certeza pela incerteza e o indeterminismo do conhecimento. Essas mudanças influenciaram a adoção de uma nova percepção, elevando a complexidade à condição de novo paradigma.

Diante de uma sociedade que se poderia chamar de complexa, torna-se necessário compreender o problema existente em manter uma perspectiva minimalista do mundo. Nesse sentido, importa mencionar os esforços de Ludwig Von Bertalanffy ao aprofundar, nos anos 50, a Teoria Geral dos Sistemas³⁴⁰, partindo da ideia de que a maior parte dos objetos da física, astronomia, biologia³⁴¹ e sociologia forma um sistema³⁴².

³³⁵ MORIN, Edgar. A Articulação dos Saberes. In MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (orgs.). **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 37.

³³⁶ Destaca-se que Rudolf Clausius foi um dos fundadores da termodinâmica moderna, tendo influenciado o físico austríaco Ludwig Boltzmann ao enunciar o segundo princípio da termodinâmica, dizendo que, no tempo, a entropia tende a crescer, sendo o fenômeno calorífero um fenômeno de agitação ao acaso das moléculas. Um dos estudos de Boltzmann pode ser consultado em BOLTZMANN, Ludwig. **Escritos de Mecânica y Termodinâmica**. Tradução de Ordonez Rodriguez, Francisco Javier Odon. 1. ed. Madrid: Alianza, 1986.

³³⁷ A partir das três primeiras décadas do século XX, ocorreram as descobertas decorrentes da teoria da relatividade e da teoria quântica, superando assim os conceitos de tempo e espaço desenvolvidos pela física newtoniana. Dessa forma, toda percepção pautada no ideal de certeza foi substituída pela ideia de incerteza por trabalhos desenvolvidos por cientistas como Einstein, Heisenberg, Schrodinger, Bohr e outros.

³³⁸ Baseando-se na obra de Maturana, Pellanda conceitua cibernética da seguinte forma: “Ciência complexa que integra várias áreas do conhecimento e tem como escopo fundamental o estudo da mente à procura de padrões de organização. A Cibernética surgiu através do movimento cibernético constituído por um grupo de cientistas de vanguarda que se reunia sistematicamente durante dez anos nos Estados Unidos, nas décadas de 1940 a 1950”. PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 108.

³³⁹ Convém destacar que, nesse momento, será desenvolvida a Teoria Geral dos Sistemas.

³⁴⁰ Sobre o autor, consultar BERTALANFFY, Ludwig Von. **Teoria geral dos sistemas**. Tradução de Francisco M. Guimarães. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

³⁴¹ Em se tratando especificamente da Biologia, importa mencionar que o centro de argumentação de Maturana e Varela é constituído por duas vertentes: a primeira sustenta que o conhecimento não se limita ao processamento de informações oriundas de um mundo anterior à experiência do observador, que se apropria dele para fragmentá-lo e explorá-lo. A segunda linha afirma que os seres vivos são autônomos, isto é, autoprodutores – capazes de produzir seus próprios componentes ao interagir com o meio, ou seja, vivem no conhecimento e conhecem no viver. Ver **MATURANA, Humberto R. e**

Diferentemente da proposta mecanicista, que analisa o todo por meio da simples soma das partes que o compõem, a percepção sistemista³⁴³ observa o todo de maneira diferenciada. Utilizando-se de determinados conceitos, essa proposta altera o paradigma epistemológico e a própria concepção de ciência.

Nessa linha, não se pode esquecer a contribuição de Talcot Parsons para a elaboração do pensamento sistêmico entre as décadas de 50 e 60. O autor desenvolveu os primeiros elementos de uma linguagem conceitual geral para as ciências sociais, tendo, mais tarde, exercido significativa influência no pensamento de Niklas Luhmann³⁴⁴.

Luhmann entende estarem esgotadas as possibilidades da Sociologia clássica para a descrição da sociedade moderna. Por esse motivo, propõe a superação dos obstáculos epistemológicos. Assim, os sistemas sociais vão se produzindo na sociedade com a função de reduzir a complexidade³⁴⁵.

Dentre as inúmeras características que podem ser atribuídas à sociedade, Luhmann destaca duas, quais sejam, a complexidade e a contingência. Para o sociólogo alemão:

Como complexidade queremos dizer que sempre existem mais possibilidades do que se pode realizar. Por contingência entendemos o fato de que as possibilidades apontadas para as demais experiências poderiam ser diferentes das esperadas.³⁴⁶

Complexidade, para Luhmann, está relacionada ao paradoxo existente entre a unidade da multiplicidade. Segundo o autor, complexidade “non è un

VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução de Humberto Mariotti; Lia Diskin. São Paulo: Palas Athenas, 2001, p.14.

³⁴² A proposta sistêmica será apresentada em suas linhas gerais. A partir de seus principais conceitos, no próximo capítulo serão analisadas as suas contribuições para o direito.

³⁴³ Niklas Luhmann foi um dos principais autores a desenvolver essa matriz teórica, tendo seu pensamento sido revisto por diversos autores, dentre eles, Günther Teubner.

³⁴⁴ Parsons considerava os sistemas sociais como os constituintes do sistema mais geral de ação. Para ele, existem dois sistemas de ação. O primeiro refere-se ao ambiente físico, e o segundo é denominado “realidade última”. PARSONS, Talcot. **O Sistema das Sociedades Modernas**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira, 1974, p. 15.

³⁴⁵ AMADO, Juan Antonio Garcia. A sociedade e o direito na obra de Niklas Luhmann. In ARNAUD, André-Jean (org.). **Niklas Luhmann**: do sistema social à Sociologia Jurídica. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004, p. 313.

³⁴⁶ LUHMANN, Niklas. **Sociologia do Direito I**. Tradução de Gustavo Bayer. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983, p.45.

concetto dell'osservazione e della descrizione. [...] La distinzione che costituisce la complessità a la forma di un *paradosso*: complessità è *l'unità di una molteplicità*"³⁴⁷.

Com o intuito de construir uma teoria da sociedade como sistema social, Luhmann pretende observar integralmente a sociedade. Para tanto, torna-se necessário desenvolver, de maneira relacionada, novas concepções, dentre as quais poderiam ser destacadas sociedade como sistema, evolução, diferenciação, comunicação e observação³⁴⁸. Desse modo, o sistema não deve ser mais tratado como “uno”, como um teórico da unidade, mas da diferença. Esse esforço teórico é desenvolvido na nova teoria dos sistemas³⁴⁹ que os considera como autopoieticos³⁵⁰, autorreferentes, operacionalmente fechados³⁵¹ e cognitivamente abertos³⁵².

Do ponto de vista sistêmico, a teoria luhmanniana propõe alternativas epistemológicas na observação do sistema jurídico³⁵³. Desde o construtivismo

³⁴⁷ LUHMANN, Niklas; DE GIORGI, Raffaele. **Teoria della società**. Milano: FrancoAngeli, 1996, p. 40-1.

³⁴⁸ O presente trabalho não pretende aprofundar a apresentação de cada um dos conceitos.

³⁴⁹ Sobre a verdade, sugere-se a leitura de ROCHA, Leonel Severo; KING, M.; SCHWARTZ, Germano. **A Verdade sobre a Autopoiese no Direito**. 2 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2013.

³⁵⁰ Lembre-se que a aplicação do conceito de autopoiesis à teoria dos sistemas foi desenvolvida pelos biólogos chilenos Maturana e Varela. Sobre isso, escrevem: “Nossa proposta é que os seres vivos se caracterizam por –literalmente– produzirem de modo contínuo a si próprio, o que indicamos quando chamamos a organização que os define de *organização autopoietica*. [...]”. MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Tradução de Humberto Mariotti; Lia Diskin. São Paulo: Palas Athenas, 2001. p. 52.

³⁵¹ Na perspectiva sistêmica, a unidade de um sistema (incluindo suas estruturas e limites) se produzirá e reproduzirá por meio de operações do próprio sistema. Esse fenômeno, já apresentado acima, chama-se “fechamento operacional”, e é válido tanto para o sistema da sociedade como para o sistema do direito. LUHMANN, Niklas. **El derecho de la sociedad**. México: Ibero-americana. 2002. p 89.

³⁵² Eis aqui o grande paradoxo do fechamento operacional, uma vez que esse representa a condição de abertura dos sistemas cognitivos. Luhmann esclarece que os “sistemas abertos são aqueles que, através de relações de trocas com seu ambiente, através de *input* e *output*, podem manter-se num estado de ordem complexa”. Ver em LUHMANN, Niklas. Por que uma “Teoria dos Sistemas”? In NEVES, Clarissa Baeta, SAMIOS (org), Eva Machado Barbosa. **Niklas Luhmann: a nova teoria dos sistemas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, Goethe-Institut/ICBA, 1997, p. 39.

³⁵³ A apresentação das matrizes teóricas da modernidade pode ser consultada em ROCHA, Leonel Severo. **Epistemologia Jurídica e Democracia**. 2 ed. São Leopoldo: Unisinos, 2013.

radical de Von Foerster³⁵⁴, seguido por Luhmann, busca-se descrever o modo como são utilizados os paradoxos do Direito. Assim, contrariamente ao modelo anterior, que primava pela certeza e segurança, a teoria dos sistemas falará em paradoxos do Direito como uma condição necessária para sua compreensão e crítica.

Para a perspectiva luhmanniana, o sistema opera de maneira seletiva, existindo sempre outras possibilidades de seleção na busca por uma ordem. Ao selecionar uma ordem, o próprio sistema torna-se complexo, já que se obriga a fazer uma seleção da relação entre seus elementos³⁵⁵.

No entendimento de Rocha, diferentemente do que propôs a lógica clássica, a teoria dos sistemas não propõe a eliminação dos paradoxos, e sim sua ampliação e seu desenvolvimento³⁵⁶. Para tanto, é preciso perceber que os paradoxos surgem quando as condições de possibilidade também são as condições de sua impossibilidade³⁵⁷.

Por meio dos aportes fornecidos pela teoria autopoietica³⁵⁸, aplicada aos sistemas sociais, Luhmann apresenta uma visão ampla do funcionamento de sistemas como o Direito e a educação à luz de suas complexidades. Isso porque, diferentemente do que estabelece o pensamento tradicional, a explicação sistêmica se concentra e considera múltiplas influências, possibilidades e interpretações. Busca ampliar o foco de observação e acatar a complexidade³⁵⁹.

Segundo Rocha, a educação carece de observações diferenciadas acerca de seus labirintos de significações, e das formas com as quais se comunicam frente

³⁵⁴ Foerster demonstrou mecanismos cibernéticos mais complexos ao trazer a inclusão do observador no sistema observado e a demonstração do princípio da “ordem pelo ruído”. PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 16.

³⁵⁵ LUHMANN, Niklas. **Introducción a la teoría de sistemas**. México: Universidad Iberoamericana, 1996, p. 17.

³⁵⁶ A proposta sistêmica a partir de uma análise do tempo é encontrada em ROCHA, Leonel Severo. **A construção sociojurídica do tempo**. Teoria do Direito e do Processo. Curitiba: Juruá, 2012.

³⁵⁷ ROCHA, Leonel Severo (org.) **Paradoxos da Auto-Observação: Percursos da Teoria Jurídica Contemporânea**. Curitiba: JM Editora, 1997, p.17-8.

³⁵⁸ Sobre o tema, consultar ROCHA, Leonel Severo; KING, M.; SCHWARTZ, Germano. **A Verdade sobre a Autopoiese no Direito**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009. v. 1.

³⁵⁹ MÄDCHE, Flávia Clarici; DUTRA, Jéferson Luiz D. Introdução à Teoria Sistêmica. In: ROCHA, Leonel Severo (org.), STRECK, Lênio Luiz. **Anuário 2003**. Programa de Pós-Graduação em Direito. Mestrado e Doutorado. São Leopoldo: Centro de Ciências Jurídicas – UNISINOS, p. 101.

às perspectivas da complexidade³⁶⁰. Diante do exposto, resta saber se nesse contexto de imprevisibilidades, mudanças e incertezas deve-se continuar a atuar em sala de aula como se fazia no século XIX nas escolas de Direito.

Do ponto de vista educativo, importa referir que, de acordo com a teoria dos sistemas, o sistema da sociedade moderna caracteriza-se pela diferenciação funcional³⁶¹. As funções dos sistemas são orientadas por uma grande quantidade de possibilidades, pontos de vista de comparação entre possibilidades realizadas e outras que estão por se realizar. Conforme o entendimento de Luhmann, a distinção é um conceito fundamental para a teoria dos sistemas, devendo ser condutora de toda descrição. Nesse sentido, para o sociólogo, para que algo possa ser designado, deve ser primeiramente distinguido³⁶².

Dentre os subsistemas existentes, para fins da tese, destaca-se, em especial, o sistema educativo enquanto sistema parcial diferenciado funcionalmente. A abordagem luhmanniana sobre o sistema educativo é pouco conhecida na área pedagógica. Segundo Mèlic, a teoria desenvolvida por Luhmann é pouco utilizada na área da educação, Para ele, a cibernética tem exercido forte influência no desenvolvimento das teorias pedagógicas modernas. Nesse sentido, o autor critica o fato dos pedagogos permanecerem citando Bertalanffy e ignorando as contribuições apresentadas pela perspectiva luhmanniana³⁶³.

Luhmann sustenta que a ambição crítica e social da pedagogia elaborada nas últimas décadas oferece poucos elementos úteis, uma vez que articulou as relações entre educação e sociedade de maneira deficiente em muitos sentidos, não

³⁶⁰ ROCHA, Leonel Severo. Prefácio. In: TRINDADE, André (org.) **Direito Educacional**: sob uma ótica sistêmica. Curitiba: Juruá, 2007. p.07.

³⁶¹ Para Luhmann e De Giorgi: “È difficile determinare quali siano stati gli inizi di questo processo di differenziazione, perchè non è possibile delimitarli rispetto a ciò che chiamiamo *preadaptive advances*. Decisivo è il fatto che, ad un certo momento la ricorsività della riproduzione autopoietica comincia a comprendere se stessa e raggiunge una chiusura a partire dalla quale, per la politica conta solo la politica, per l'arte solo l'arte, per l'educazione solo la predisposizione e la disponibilità all'apprendimento, per l'economia solo il capitale e il profitto, mentre i corrispondenti ambienti sociali interni. [...] LUHMANN; Niklas; DE GIORGI, Raffaele. **Teoria della società**. Milano: FrancoAngeli, 1996, p.290-291.

³⁶² LUHMANN, Niklas. **El derecho de la sociedad**. México: Ibero-americana. 2002, p.79.

³⁶³ MÈLIC, Joan-Charles. Introducción: el laberinto de la teoría de la sociedad. In: LUHMANN, Niklas. **Teoría de la sociedad y pedagogia**. Barcelona: Paidós, 1996, p. 09.

desenvolvendo uma base teórica social suficiente.³⁶⁴ A partir dessa perspectiva, compreende-se que, embora poucas sejam as obras de Luhmann a respeito do sistema educativo, constata-se a existência de sua contribuição para a reflexão acerca das deficiências da educação jurídica no Brasil.

Apesar de existirem expressivas publicações sobre o tema, Rocha afirma que a educação é a melhor forma de construção de uma sociedade mais científica e democrática, entretanto, carece de observações diferenciadas acerca de seus labirintos de significações e das formas com as quais se comunicam frente às perspectivas da complexidade³⁶⁵.

Para Luhmann, as teorias sociais que não observam o sistema educativo como um sistema autopoietico cometem, pelo menos, seis erros, quais sejam:

- 1) Non pueden percibir la dinámica específica de lo educativo. 2) No tienen la suficiente sensibilidad para detectar el tiempo propio de lo educativo y lo confunden con el de las urgencias del entorno. 3) Dan preeminencia al ser social del entorno y tratan los cambios sociales como idénticos para todos los sistemas. 4) No se dan cuenta de que todas las perturbaciones sociales non hacen sino generar una dinámica de evolución, propia solamente del sistema educativo. 5) Hablan de retroalimentación social – con respecto a la sociedad – suponiendo de antemano que el sistema educativo existe en aras de la sociedad, y olvidan que el sistema educativo es una función de la sociedad. 6) No se dan cuenta de que todas las reformas y los cambios, en el sistema educativo, están posibilitados previamente por el mismo sistema³⁶⁶.

As críticas realizadas pelo autor às teorias que não concebem o sistema educativo como sistema autopoietico se sustentam em alguns pressupostos que o sociólogo utiliza para demonstrar a existência do sistema educativo enquanto subsistema funcional da sociedade. Através de operações próprias, esse sistema contém alguns pressupostos, que são apresentados pela teoria luhmanniana ao elaborar uma teoria da educação. Os pressupostos estão a seguir relacionados:

³⁶⁴ LUHMANN; Niklas. SCHORR, Karl Eberhard. **El sistema educativo**: problemas de reflexión. México: Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 1993, p. 32 e 58.

³⁶⁵ ROCHA, Leonel Severo. Prefácio. In: TRINDADE, André (org.) **Direito Educacional**: sob uma ótica sistêmica. Curitiba: Juruá, 2007, p.07.

³⁶⁶ NAFARRATE, Javier Torres. Nota a la versión en español. In: LUHMANN, Niklas e SCHORR, Karl Eberhard. **El sistema educativo**: problemas de reflexión. México: Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 1993, p. 28.

- a) levando em consideração que todo sistema social é autopoietico, as diferenças do sistema educacional são produzidas pelo próprio sistema;
- b) educação é a intenção de educar, a qual não deve ser tratada do ponto de vista do sujeito, como faz a fenomenologia, mas da ótica dos sistemas;
- c) não existe um fim da educação, pois o sistema educacional é autopoietico, operacionalmente fechado, acoplado estruturalmente, reproduz-se por e desde si mesmo ;
- d) o processo educacional também é orientado por um código binário;
- e) o educando é uma máquina não trivial³⁶⁷.

Com relação ao primeiro ponto, importa lembrar que a diferenciação de um sistema implica na formação de sistemas parciais. Sendo resultado de um contexto histórico determinado, a diferenciação do sistema educativo ocorreu no início do século XVIII, período em que existia uma crescente organização estatal do sistema político³⁶⁸. Nesse contexto, a educação passou a ter funções diferenciadas em relação à religião e aos ensinamentos da Igreja. A partir desse momento, é possível educar dentro de um subsistema próprio para outros sistemas (dentre os quais pode ser mencionado o sistema do direito).

Por meio do currículo e das interações efetuadas pelo ensino, inicia-se o reconhecimento da diferenciação do sistema educacional, configurando-se a autonomização do subsistema educativo.

O segundo ponto suscitado por Luhmann refere-se à intenção de educar, não devendo ser tratada do ponto de vista do sujeito³⁶⁹. Esse é um dos aspectos mais questionados por parte de alguns críticos da matriz sistemista, os quais a rotulam como sendo anti-humanista. Sobre esse aspecto levantado, Rocha e Dutra esclarecem que tal mal entendido ocorre porque o conceito de pessoa/sujeito, para a teoria dos sistemas, é substituído pelo de comunicação. Essa matriz teórica rejeita conceitos humanistas e antropocêntricos porque representam uma única possibilidade de fundamentar cientificamente e não metafisicamente a noção de sujeito. A perspectiva sistemista considera a pessoa como integrante do ambiente

³⁶⁷ NEVES, Clarissa Baeta. A Educação na perspectiva de Niklas Luhmann. In: **Encontro Anual da Anpocs** realizado em Caxambu, Minas Gerais. São Paulo: Anpocs, 2003, p.17.

³⁶⁸ Ressalta-se que, nesta época, constata-se a existência de outros sistemas parciais, dentre os quais podem ser destacados o subsistema científico, político, econômico e religioso.

³⁶⁹ Isso porque Luhmann rejeita o modo como a fenomenologia abordou o tema.

do sistema. É no ambiente, formado pelo conjunto de individualidades, que se reflete toda a complexa rede de comunicação também chamada sociedade³⁷⁰. Sendo assim, as manifestações referidas (de alunos e coordenadores) são consideradas formas comunicativas do sistema social.

Por meio da teoria dos sistemas autopoieticos, o sistema educativo se reconhece através da intenção de educar. Em outras palavras, é possível dizer que a intenção de educar é o fator determinante para sua diferenciação. O tema é descrito por Luhmann da seguinte forma::

La intención de educar sirve al sistema educativo, en lugar de un código propio, como aquel símbolo que enlaza operación con operación y simboliza con ello la unidad del sistema. Para eso, igual que en el caso del código, no es necesario que la unidad del símbolo sea observada, es decir: distinguida y denominada. Basta con que permita el establecimiento de una relación recursiva, que se retrotraiga y avance hacia operaciones pasadas y futuras. La intención pedagógica tiene una existencia exclusivamente social. [...] ³⁷¹.

Como decorrência das boas intenções, surge a seleção, a qual já se encontra estabelecida na cultura escolar. Assim como todos os demais, o sistema educativo também apresenta um código binário. O código próprio do sistema educativo está centrado na distinção melhor/pior. Seus resultados podem influenciar sobre as oportunidades externas de seleção. Desse modo, os sistemas serão responsáveis pela inclusão social ou não do sujeito³⁷².

A seleção, para Luhmann, opera como decisão em um sistema baseado no bom e no certo (decorrentes do código melhor/pior). Assim, a inclusão, na perspectiva da teoria dos sistemas, não significa integrar a sociedade, mas sim, possibilitar o acesso de todos a todos os sistemas funcionais.

³⁷⁰ DUTRA, Jeferson Luiz Della Valle. Notas introdutórias à concepção sistemista do contrato. In: **Anuário 2004**. Programa de Pós-Graduação em Direito, Mestrado e Doutorado. São Leopoldo: Centro de Ciências Jurídicas UNISINOS, 2004, p.288.

³⁷¹ LUHMANN; Niklas. SCHORR, Karl Eberhard. **El sistema educativo**: problemas de reflexión. México: Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 1993, p. 146-7.

³⁷² LUHMANN, Niklas. Apêndice In **El sistema educativo**: problemas de reflexión. México: Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 1993, p.IV.

Por fim, Luhmann considera que um dos erros mais importantes da tradicional teoria dos sistemas consiste em considerar os educandos como uma “máquina trivial”. Segundo Mèlic:

Éstas se caracterizan por una regulación constante: reaccionan a un determinado input produciendo un determinado output, y no tienen en cuenta su respectiva situación. Las “máquinas no triviales”, por el contrario, no responden siempre de la misma manera, sino que lo hacen según su estado momentáneo. A una pregunta em ocasiones responden de una forma y a veces de outra. Son menos seguras que lãs triviales, pero más flexibles. Todos los “sistemas psíquicos” (niños, educandos...) son “máquinas no triviales”. Parece que todo el mundo debería estar de acuerdo aqui, pero ni pedagogos, ni maestros, ni educadores em la práctica lo tiene em cuenta, y tratan al educando como una “máquina trivial”³⁷³.

A realidade da educação jurídica brasileira permite constatar o frequente erro cometido em tratar o aluno como “máquina trivial”. Buscando a certeza e a confiabilidade do conhecimento (herança do paradigma tradicional do saber), as teorias modernas foram construídas sob um modelo mais confiável, pautada em uma estrutura educativa preocupada com a lógica do estímulo/resposta. Isso porque as máquinas triviais são mais fáceis de observar e avaliar.

Essa perspectiva acompanha o aluno na escola, na universidade e posterior a ela (em concursos, exames, processos seletivos e outros). O problema é que esse modelo deixa espaço para a complexidade, o risco, os paradoxos e as inseguranças³⁷⁴. Nessa perspectiva, a proposta pedagógica de Luhmann apresenta-se como uma nova forma de observar o sistema educativo.

Para o sociólogo, a pedagogia deveria se preparar para programar a educação em conformidade com os códigos instituídos. Para tanto, o educando deve ser considerado uma “máquina não trivial”

[...] una teoría reflectida del sistema educativo que quiera hacer justicia a esta situación haya de romper necesariamente com premisas tradicionales de tipo normativo, cargada de valores o incluso con cariz teleológico de la unidad, para convertirse em reflexión de la diferencia. Desde este punto de vista, el sistema tendría su unidad como diferencia, a saber, como

³⁷³ MÈLIC, Joan-Charles. Introducción: el laberinto de la teoría de la sociedad. In: LUHMANN, Niklas. **Teoría de la sociedad y pedagogía**. Barcelona: Paidós, 1996, p. 22.

³⁷⁴ De acordo com o pensamento luhmanniano: “[...] l’autoreferenza, la riproduzione autopoietica e la chiusura operativa con la monopolizzazione di um próprio tipo di operazione, cioè la comunicazione, portano al fatto che un sistema della società costruisca una própria compressità strutturale e così organizzzi la própria autopoiesi”. LUHMANN; Niklas; DE GIORGI, Raffaele. **Teoria della società**. Milano: FrancoAngeli, 1996, p.40.

diferencia entre sistema y entorno, entre delimitación y apertura, entre codificación y programación³⁷⁵.

Apropriando tais conhecimentos para a ensino do direito, importa mencionar as palavras de Rocha, para quem:

Os profissionais do ensino jurídico devem buscar uma perspectiva diferenciada de educação, primando pela fuga de um saber compartimentalizado. Caso contrário, estaríamos fadados a formação de um quadro técnico-burocrata de profissionais despreparados para reflexões no mundo pós-moderno, onde a complexidade, a fluidez das relações comunicacionais e a incerteza tornam-se a realidade. [...] Necessita-se de uma formação crítica do profissional do direito, que transcenda a mera repetição das codificações e seus “enquadramentos”, que permita trabalhar de forma mais elaborada com o tempo, considerando situações paradoxais e um universo contingencial³⁷⁶.

Logo, propõe-se a construção de um novo olhar acerca do sistema educativo, capaz de romper com os equívocos das teorias cientificistas elaboradas na modernidade e aderir ao paradigma da complexidade. Apesar das teorias pedagógicas terem apresentado importantes contribuições ao tema, constata-se que o potencial do pensamento luhmanniano aplicado à educação ainda é pouco explorado, podendo ser uma alternativa para se pensar a proposta de uma nova educação dos conteúdos propedêuticos na formação do profissional do Direito.

6.3 ENTRE O LOCAL E O GLOBAL

A mudança paradigmática implica em reconhecer que a percepção complexa se contrapõe a um modelo fragmentado, disjuntivo e reducionista do saber. Para tanto, é necessário pensar em outros modos de conceber o ensino jurídico, capaz de pensar o Direito a partir de uma concepção globalizante do conhecimento.

O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Para Morin, o todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas

³⁷⁵ LUHMANN; Niklas; DE GIORGI, Raffaele. Apêndice In: **Teoria della società**. Milano: FrancoAngeli, 1996, p.VIII.

³⁷⁶ ROCHA, Leonel Severo. Prefácio. In: TRINDADE, André (org.) **Direito Educacional**: sob uma ótica sistêmica. Curitiba: Juruá, 2007p.11-12.

umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo³⁷⁷.

Segundo o autor, os adolescentes que vão enfrentar o mundo do terceiro milênio devem ter acesso a uma cultura que lhes permita articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos³⁷⁸.

A partir do paradigma da complexidade, é necessário reconhecer que a concepção do Direito pautada apenas em uma noção de Estado forte, soberano e de norma jurídica hierarquizada não dá mais conta do mundo complexo em que se vive. No século XXI, o modo como o Direito é percebido e ensinado nas instituições não deve estar focado somente nos problemas locais de um determinado território, mas deve levar em consideração o caráter transnacional dos problemas do mundo e o contexto de globalização³⁷⁹.

A globalização é um processo que atinge a todos pessoalmente, implicando em alterações no cotidiano. Nesse sentido, ao contrário do que se possa pensar, é um fenômeno cada vez mais descentralizado, não estando sob o comando de nenhum grupo de nações ou sob o domínio de grandes companhias. Isso porque, conforme os apontamentos de Anthony Giddens, seus efeitos são sentidos tanto no Ocidente como em qualquer outra parte do mundo³⁸⁰. Nesse novo contexto, muitos dos novos riscos e incertezas causados pela globalização afetam qualquer pessoa independentemente do lugar onde viva.

O termo “globalização” passou a ser utilizado no final dos anos 80, período em que a queda do muro de Berlim significou um dos efeitos do final da Guerra Fria. Para Octavio Ianni, esse período foi marcado pelo fim do mundo bipolarizado e pelo surgimento de novos polos de poder, que se apoiam em Estados nacionais,

³⁷⁷ MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva; Jeanne Sawaya. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003, p. 37.

³⁷⁸ MORIN, Edgar. A Articulação dos Saberes. In MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (orgs.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 31.

³⁷⁹ COSTA, Bárbara Silva. (Re)pensando o Direito diante de um mundo global: uma reflexão sobre os desafios do Ensino Jurídico no século XXI. In: CERQUEIRA, Daniel; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. (orgs.) **180 anos de Ensino Jurídico no Brasil: passado, presente e futuro do Direito**. 1. ed. Campinas: Milenium, 2007.

³⁸⁰ GIDDENS, Anthony. **O mundo na era da globalização**. Tradução de Saul Barata. 3. ed. Lisboa: Presença, 2001, p. 27.

centrais, periféricos, dominantes e subalternos, ao sul e ao norte, ocidentais e orientais³⁸¹. Mais uma vez, é possível constatar que seus efeitos são sentidos em todo o mundo, não estando restritos a determinados Estados.

Por falar em Estados, André-Jean Arnaud deixa claro que todo esse processo global implica ainda na constatação de que muitos problemas não podem ser mais tratados por uma simples referência aos Estados, sem observação dos vínculos que passaram a unir as diferentes partes do globo terrestre³⁸².

O mundo mudou de forma radical com a imposição dessa nova ordem desconcertante, pois as nações erigidas em Estados, até agora soberanos, mostraram-se ser cada vez menos capazes de controlar sua economia e suas moedas. Dessa forma, entende-se que poucos problemas contemporâneos poderão ser resolvidos nos marcos dos Estados nacionais.

Outro fator que merece destaque ao se abordar a temática da globalização se refere à revolução ocorrida na área das comunicações, tendo implicado em mudanças aceleradas na tecnologia de informática, constituindo-se um fato de grande relevância na produção de novos polos de dinamismo e nos modelos de crescimento econômico das últimas décadas.

Chama atenção, também, o fato de que os governos não conseguem arcar com todo o ônus da governança. Cada vez mais aumenta a preocupação das pessoas com temas como direitos humanos, proteção ambiental e desmilitarização, por exemplo. Isso faz com que surjam novos atores colaboradores para a governabilidade³⁸³.

No entendimento de Arnaud, globalização significa um processo generalizado de interesse a todas as disciplinas, porque cobre todos os campos das atividades humanas. Assim, constata-se que a globalização pode ser abordada sob diversos pontos de vista – econômico, tecnológico, político, jurídico, cultural e social³⁸⁴.

³⁸¹ IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997, p. 13

³⁸² ARNAUD, André-Jean. **O direito entre modernidade e globalização**. Lições de filosofia do Direito e do Estado. Rio de Janeiro: Renovar, 1999, Introdução e p. 1.

³⁸³ COSTA, Bárbara Silva. (Re)pensando o Direito diante de um mundo global: uma reflexão sobre os desafios do Ensino Jurídico no século XXI. In: CERQUEIRA, Daniel; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. (Org.). **180 anos de Ensino Jurídico no Brasil: passado, presente e futuro do Direito**. 1ed.Campinas: Milenium, 2007, v. 1, p. 368.

³⁸⁴ ARNAUD, André-Jean. **O direito entre modernidade e globalização**. Lições de filosofia do Direito e do Estado. Rio de Janeiro: Renovar, 1999, p. 28.

Também merece destaque a relação da globalização com os fluxos internacionais de capitais, pessoas, bens e serviços. Constata-se a grande contribuição das mudanças aceleradas nas comunicações e na tecnologia da informática para esse processo, resultando na recorrente integração dos mercados globais.

Para Octavio Ianni, o fluxo de capitais, pessoas, bens e serviços, por sua vez, relaciona-se com o novo surto de universalização do capitalismo como modo de produção, resultando em novas tecnologias, novos produtos, recriação da divisão internacional do trabalho e mundialização dos mercados. Com a globalização, houve uma redistribuição das empresas e corporações por todo o mundo. Esse fenômeno revela uma alteração nas relações de produção entre os países, representando um novo ciclo de expansão do capitalismo como modo de produção e processo civilizatório, em que está em curso um intenso processo de globalização das coisas, gentes e ideias³⁸⁵.

Diante de tais transformações, Teubner sustenta a necessidade de se ter um Direito voltado à análise dos fenômenos contemporâneos. Menciona como exemplos os conflitos intraorganizacionais, ou na observação de determinadas formas modernas de emergência de um direito parcialmente autônomo, surgidas nomeadamente no Direito Internacional, no Direito das Organizações Internacionais ou na “lex mercatória”³⁸⁶.

A globalização também é cultural e leva ao reaparecimento das identidades culturais em diversas partes do mundo. Assim, os nacionalismos locais florescem como resposta às tendências globalizantes, porque os velhos Estados-nação estão a ficar mais fracos³⁸⁷. A regionalização, no entendimento de Ianni, pode ser vista como uma necessidade da globalização, ainda que seja simultaneamente um movimento de integração de Estados-nação. Isso porque a regionalização pode ser uma técnica de preservação de interesses “nacionais” por meio de integração, mas sempre no âmbito da globalização³⁸⁸.

³⁸⁵ IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997, p. 14.

³⁸⁶ TEUBNER, Gunther. **O Direito como Sistema Autopoiético**. Lisboa: Clouste Gulbenkian, 1989, p.77-79.

³⁸⁷ GIDDENS, Anthony. **O mundo na era da globalização**. Tradução de Saul Barata. 3. ed. Lisboa: Presença, 2001, p. 24.

³⁸⁸ IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997, p. 18.

Conforme pode ser visto, a cada hora emerge uma série de situações-problemas que afetam todos os tipos de pessoas de todas as classes sociais e nacionalidades. Um fato que, em um primeiro momento, deveria ter repercussão local, logo atinge proporções globais, transpassando barreiras territoriais e culturais³⁸⁹.

Arnaud aponta que o nosso direito não é talhado para tais mutações. Em sua opinião, a globalização configura-se como uma nova maneira de pensar os problemas considerados sem solução e até mesmo de superar a crise permanente na qual o Direito se encontra mergulhado³⁹⁰.

Martha Nussbaum questiona até que ponto as faculdades de Direito estão preparando os estudantes para a cidadania em um mundo cada vez mais interligado e interdependente. Segundo a autora, a educação jurídica nos Estados Unidos, assim como na maioria dos países, foca-se no estudo das tradições jurídicas nacionais e em seus modos típicos de raciocínio. O problema é que as tendências na educação jurídica se opõem aos novos modelos de influência e deliberação no mundo de hoje³⁹¹.

A faculdade de Direito passa a ser especialmente importante para romper com as bases da cultura jurídica tradicional e para o desenvolvimento de uma educação que produza um profissional preparado para atuar em um mundo complexo. Isso implica em alterar o paradigma de ensino até hoje praticado no país.

Arnaud aponta que os grandes escritórios de advocacia americanos já entenderam isso perfeitamente; exigem do profissional uma ampla visão não apenas do Direito, mas multidisciplinar, em especial de Economia. Segundo ele, os profissionais do Direito devem ter a capacidade de intervir na prática local, regional

³⁸⁹ MÃDCHE, Flávia Clarici; DUTRA, Jéferson Luiz D. Introdução à Teoria Sistêmica. In: ROCHA, Leonel Severo; STRECK, Lênio Luiz (org.), **Anuário 2003**. Programa de Pós-Graduação em Direito. Mestrado e Doutorado. São Leopoldo: Centro de Ciências Jurídicas – UNISINOS, 2003, p. 102.

³⁹⁰ ARNAUD, André-Jean. **O direito entre modernidade e globalização**. Lições de filosofia do Direito e do Estado. Rio de Janeiro: Renovar, 1999, p. 3.

³⁹¹ NUSSBAUM, Martha Craven. Cultivating Humanity. In: **Legal Education**. The University of Chicago Law Review, Winter 2003. Volume 70. Issue: 2. Start page: Tradução de Luiz Reimer Rodrigues Rieffel. Cultivando a humanidade na educação jurídica.

ou internacional, contribuindo para a transformação da natureza do campo jurídico³⁹².

Por fim, importa mencionar que a globalização apresenta inúmeros fatores de riscos. É possível perceber a complexidade desse fenômeno, que acaba por proporcionar a percepção de que os problemas atuais não podem mais ser tratados da forma tradicional de pensar o Direito. Desse modo, é necessário refletir sobre as mudanças necessárias à compreensão tradicional de Direito e sobre o modo como o seu ensino seria capaz de conduzir a essa alteração de perspectiva.

A insuficiência da teoria jurídica no atendimento aos novos direitos do mundo globalizado é influenciada pela cultura jurídica, a qual se relaciona à práxis cotidiana do operador do Direito, informada por uma determinada bagagem valorativa e conceitual que lhe é inculcada durante sua formação. Para romper com esse modelo, necessário se faz refletir o Direito e seu ensino a partir de um novo paradigma, que leve em consideração a dimensão globalizante dos problemas que o mundo apresenta. Dessa forma, não se pode manter uma visão reducionista, fragmentada, pautada no ideal de certeza e segurança absoluta do saber.

6.4 PROFESSORES FACILITADORES DO SABER

Inicialmente, importa mencionar o que a presente tese não pretende. Ao se falar em metodologias de ensino ou técnicas pedagógicas, é comum associar o tema à proposição de fórmulas que indiquem o modo correto de ensinar. Entretanto, a primeira ressalva que se faz é a de que não é esse o propósito deste capítulo.

O presente trabalho não sustenta uma visão procedimentalista para o ensino das disciplinas propedêuticas. Pretende-se apresentar as metodologias usualmente empregadas para o ensino do Direito e, em seguida, sugerir algumas propostas alternativas para o exercício da docência especialmente quanto aos conteúdos propedêuticos.

Não há intenção de indicar a forma correta de ensinar, até mesmo porque essa percepção não é compartilhada pela proposta pedagógica desenvolvida no trabalho. Almeja-se demonstrar que existem formas de variar o modo como as propedêuticas são trabalhadas com os alunos em sala de aula.

³⁹² ARNAUD, André-Jean. **O direito entre modernidade e globalização**. Lições de filosofia do Direito e do Estado. Rio de Janeiro: Renovar, 1999, p. 19-21.

Em um paradigma pedagógico alternativo, pretende-se alterar o papel desempenhado pelo professor no processo de aprendizagem. Dessa forma, não se estará mais focado somente no ensino, pois o fato de o professor ensinar não significa que o aluno aprenda. Assim, pretende-se abordar esse tema a partir do que Masetto intitulou de “necessidade de atualidade do debate sobre as competências pedagógicas de docência universitária”³⁹³.

Como pressuposto para a função docente, em vez de manter todo o processo focado na figura do professor, propõe-se que o aluno seja chamado a construir o conhecimento³⁹⁴. Parte-se do pressuposto de que sua vinculação com o professor e sua interação com o conteúdo são fatores facilitadores do processo de aprendizagem.

³⁹³ MASETTO, Marcos Tarciso. **Competências pedagógicas do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003. p. 11.

³⁹⁴ Sobre isso, Maturana contribui ao afirmar que o conhecimento “não é algo que esteja pronto lá fora, à espera de ser captado por um sujeito cognoscente, mas é algo que emerge no processo de viver de cada sujeito em sua experiência de se relacionar com o mundo e consigo mesmo”. PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 66.

7 ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS PARA A APRENDIZAGEM DE SABERES PROPEDÊUTICOS NOS CURSOS DE DIREITO BRASILEIROS

Como estratégias pedagógicas a serem adotadas, em especial em aulas cujos conteúdos tenham caráter propedêutico, propõe-se a adoção de estratégias de ensino como:

- I – aulas dialogadas e expositivas;
- II – Direito e arte: cinema, quadrinhos e charges;
- III – visitas orientadas;
- IV – estudos e discussão de casos práticos e adoção do método do caso;
- V – audiências simuladas;
- VI – jogos em sala de aula;
- VII – ferramentas tecnológicas.

Não se pretende, com esse elenco de estratégias, esgotar as possibilidades a serem adotadas pelos professores de disciplinas propedêuticas. Almeja-se apresentar algumas alternativas viáveis para diversificação dos métodos de aula empregados por eles.

7.1 AULAS DIALOGADAS E EXPOSITIVAS

Conforme mencionado no subcapítulo anterior, tradicionalmente, as aulas de Direito costumam ser expositivas do início ao término do semestre, com exceção somente dos dias de provas. Levando-se em consideração a mudança proposta para o ensino, em especial dos conteúdos propedêuticos, não se pretende sugerir a extinção da aula expositiva, pois ela desempenha um papel importante para a formação do bacharel. Busca-se conectá-la com o diálogo necessário entre professor e aluno.

Sobre a importância de trocas entre professor e aluno, Maturana relata sua experiência em sala de aula:

Para mim, a docência sempre foi extremamente importante porque, inspirado pelas perguntas inteligentes dos estudantes, os seminários eram

para mim uma espécie de laboratório onde ensaiava diferentes abordagens do tema. Não me aborrecia jamais. Cada pergunta que sai pode ser interessante e levar a novas ideias. Além do mais, não comparto o desprezo pelos estudantes porque, visto fundamentalmente, sou da opinião de que todos os seres humanos são igualmente inteligentes.³⁹⁵

A necessidade de interação entre docentes e discentes é uma das manifestações dos estudantes participantes da pesquisa de campo. De acordo com os comentários realizados, o apelo por um modelo de ensino que não esteja centrado somente na figura do professor fica comprovado por meio dos trechos a seguir:

“Boa aula é aquela em que o professor consegue transmitir seus conhecimentos e que tenha participação dos alunos.”

Aluno, de 23 a 30 anos, estagiário.

“Uma boa aula começa com um bom professor, não adianta apenas falar na frente dos alunos, isso cansa e não é produtivo.”

Aluno, de 18 a 23 anos, atua na área do Direito.

“Uma aula que prende a atenção do aluno, fazendo-o interagir e gostar da matéria. Às vezes a matéria é ótima, mas a forma como o professor passa para os alunos faz com que se torne uma matéria chata, ex.: professor que só passa slides.”

Aluno, de 23 a 30 anos, estagiário.

Embora o primeiro comentário parta do paradigma da “transmissão do conhecimento”³⁹⁶, o aluno expôs uma observação de grande valia. O estudante menciona que uma boa aula de Direito pressupõe a participação dos estudantes.

Já o segundo é motivo de destaque porque expressa o desconforto do aluno quando o professor concentra sua aula somente em sua fala. De acordo com o pesquisado, essa atitude é cansativa e improdutiva, pois pode parecer um verdadeiro monólogo teatral.

O terceiro comentário refere a necessidade do professor utilizar mecanismos para chamar atenção dos alunos. O estudante sugere que a interação dos discentes

³⁹⁵ PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 75.

³⁹⁶ Becker menciona que o professor age dessa forma porque acredita que o conhecimento pode ser *transmitido* para o aluno. Ele acredita no *mito da transmissão* do conhecimento – do conhecimento como forma de estrutura; não só como conteúdo. BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 16.

os faria se interessar mais pelo conteúdo. Após, critica o modo como alguns docentes lecionam a matéria centrados em slides³⁹⁷.

Diante das manifestações dos estudantes, compreende-se a contribuição de Mello ao considerar que se deve partir do pressuposto de que a sala de aula deve ser um palco de debates, e não um lugar de narração. A elaboração dos planos de ensino deve ter como objetivo a proposta de criar condições para envolver professor e alunos nos debates, proporcionando a formação do raciocínio, da participação, da reflexão e da crítica³⁹⁸.

De acordo com Engelmann, a mudança da concepção de Direito nos cursos jurídicos deverá atingir o processo de ensino e aprendizagem. O aluno deve ser integrante do processo enquanto um ator ativo e criativo do caminho jurídico a ser construído³⁹⁹.

Diante do exposto, conclui-se que uma estratégia interessante e diferenciada para as aulas expositivas implicaria em incluir o diálogo no processo de aprendizagem. Essa seria uma alternativa para manter a atenção e o interesse dos alunos, pois eles atuariam como partícipes do processo pedagógico juntamente com o professor. Ademais, importa mencionar a contribuição de Piaget ao considerar que os pressupostos básicos da educação não estão no sujeito nem no objeto, mas na relação⁴⁰⁰.

7.2 DIREITO E ARTE: CINEMA, QUADRINHOS E CHARGES

Outra estratégia propícia ao ensino dos conteúdos de caráter propedêutico é a utilização da arte como estratégia pedagógica. A exibição de filmes, leitura de

³⁹⁷ Sobre o mal uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula, o item VII do presente capítulo aprofundará o tema.

³⁹⁸ MELLO, Reynaldo Irapuã Camargo. **Ensino Jurídico: Formação e Trabalho Docente**. Curitiba: Juruá, 2007, p. 64.

³⁹⁹ ENGELMANN, Wilson. As Nanotecnologias, os Direitos Humanos e o Ensino Jurídico: a dialética da “pergunta e resposta” como condição de possibilidade para construir o caminho em direção ao diálogo entre as fontes do Direito. . In: CARVALHO, Evandro Menezes de (org. et al.): **Representações do professor de Direito**. 1. ed. Curitiba: PR: CRV, 2012. p. 134.

⁴⁰⁰ O aprofundamento dessa percepção de Piaget pode ser consultado em PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Abril, 1983.

obras literárias, visitas a museus, análise de histórias em quadrinhos e a utilização de músicas para complementar o conteúdo seriam algumas estratégias empregadas que estimulariam o senso crítico e a sensibilidade dos alunos.

Em se tratando especificamente do uso de filmes como ferramenta pedagógica para o ensino de conteúdos propedêuticos, observa-se que os dados da pesquisa de campo realizada com os alunos revelam não ser essa uma estratégia tão adotada pelos docentes. Dentre os alunos de início de curso, apenas 22% dos respondentes indicaram a utilização de filmes por parte dos professores como estratégia empregada em disciplinas propedêuticas. Com relação aos concluintes, o índice não sofre grande alteração, ficando em 25%⁴⁰¹.

A pouca adesão a essa estratégia pedagógica se deve ao fato de que tradicionalmente o único recurso adotado pelo professor é a aula expositiva. Muitos consideram a utilização de alternativas diferenciadas de aprendizagem uma forma de perder tempo e não cumprir o programa da disciplina.

No presente trabalho, considera-se esse posicionamento um equívoco. Concorda-se com Falcão quando ele afirma que formar um profissional é mais do que apenas inculcar-lhe uma técnica ou saber, é o desafio de seduzi-lo a ver o mundo de determinada maneira. Segundo o autor, “O mundo do passado teve um compromisso exclusivo com a linguagem, o ler e o escrever. Nosso século é mais e mais o século do visual, o século da imagem. A sala de aula não pode ignorar esse progresso”⁴⁰².

Diante disso, apesar de pouco utilizado, o diálogo entre Direito e cinema é de fundamental importância para o desenvolvimento dos conteúdos propedêuticos. Os filmes têm a capacidade de transportar quem assiste para outra dimensão, fazendo com que se perca a noção de tempo e espaço.

Daniel Cerqueira contribui com esse tema ao defender o permanente vínculo entre formação e prazer:

[...] mesmo quando usarmos outras tecnologias disponíveis, devemos buscar formas inovadoras de utilização desses recursos, para além do

⁴⁰¹ Os dados referidos podem ser consultados no capítulo terceiro da tese.

⁴⁰² FALCÃO, Joaquim. Prefácio. In: LACERDA, Gabriel. **O Direito no Cinema**: relato de uma experiência didática no campo do Direito. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007, p. 8-9.

simples e batido “*passar filme e fazer debate com a sala*”. Nesse sentido, a ideia de relacionar filmes comerciais com a formação superior exigida de nossos jovens se constitui num esforço permanente de criar a interlocução entre saber e prazer, entre razão e sensibilidade, entre o belo e o funcional.⁴⁰³

Ao utilizar o cinema como recurso didático de sua disciplina, o professor está utilizando uma nova linguagem para apresentar o Direito aos estudantes. Por vezes, alguns professores optam por não utilizar essa técnica didática porque acreditam que esse tempo poderia ser destinado à (tradicional) aula expositiva. Pensam que reservar uma aula de um turno inteiro para uma atividade como essa implicaria em atraso do conteúdo. Evidentemente, essa não é a posição sustentada neste trabalho.

Gabriel Lacerda relata a experiência vivenciada na Faculdade de Direito da FGV, em 2005, com a utilização de filmes como recurso didático das aulas. A seleção de filmes a serem exibidos foi feita com diversos objetivos, a seguir resumidos:

- a) sensibilizar os alunos para uma atitude diante da realidade;
- b) ajudá-los a perceber qual o papel social da profissão que estão começando a aprender;
- c) transmitir, compreender e fixar uma certa dose de informação básica sobre temas jurídicos;
- d) exercitar capacidade de expressão, poder de síntese e habilidade de argumentação;
- e) pensar⁴⁰⁴.

A prática adotada pela Faculdade de Direito da FGV pode ser consultada, na íntegra, na obra *O Direito no Cinema: relato de uma experiência didática no campo do Direito*. Outros títulos que podem servir de auxílio aos docentes sobre

⁴⁰³ CERQUEIRA, Daniel Torres. História e Direito: dois parceiros de uma longa jornada. In: CERQUEIRA, Daniel; FRAGALE FILHO, Roberto (orgs.). **O Ensino Jurídico em Debate**: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica. Campinas, SP: Millenium Editora, 2006, p. 80.

⁴⁰⁴ LACERDA, Gabriel. **O Direito no Cinema**: relato de uma experiência didática no campo do Direito. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007, p. 15-6.

esse tema são os livros *Outras Lições que a Vida Ensina e a Arte Encena*⁴⁰⁵ e *500 filmes sobre Advogados e Tribunais*⁴⁰⁶.

Conforme mencionado, no Brasil, o uso de filmes como recurso pedagógico na área do Direito não é comum. A maioria dos professores recorre aos conteúdos extraídos de manuais e jurisprudências para o preparo das aulas. Muitos, quando optam por passar algum filme, o fazem em uma data em que não podem comparecer à aula ou enviam um substituto. Atitudes como essas fazem os estudantes não levarem a sério esse recurso pedagógico, chegando a considerá-lo, por vezes, desculpa para “matar aula”.

Nessa linha, não se pode esquecer que muitos estudantes de Direito esperam que as aulas sejam tradicionais, ou seja, acreditam que todo o processo de ensino deva estar focado única e exclusivamente na fala do professor. Para esse perfil, qualquer tentativa de fazer algo diferente passa a desconfortar o aluno, pois ele é chamado a sair da posição passiva em que normalmente se encontra, saindo de sua zona de conforto.

Outro erro frequente do professor é iniciar o filme e sair da sala. Essa atitude passa a impressão aos alunos de que aquela atividade não é importante. Para evitar esse tipo de interpretação, o professor deve acompanhar a atividade do início ao fim, apresentando instruções aos alunos sobre a adoção desse método pedagógico.

Com o intuito de não se focar somente no que não se deve fazer, apresenta-se, abaixo, uma sugestão de etapas a serem cumpridas por parte de docentes que desejam utilizar filmes como recursos pedagógicos. O objetivo dessa apresentação não é engessar o recurso didático, mas chamar atenção para alguns elementos importantes para a sua utilização em sala de aula.

Etapas sugeridas:

1. Definir os objetivos que se pretende alcançar: antes de optar pela projeção do filme, é importante que o docente tenha clareza do que pretende. Ao iniciar a atividade, o docente deve indicar aos alunos os objetivos da atividade, sua vinculação com o conteúdo ministrado e o que espera dos alunos.

⁴⁰⁵ LUZ, Márcia; PETERNELA, Douglas. **Outras Lições que a Vida Ensina e a Arte Encena**: 106 filmes para Treinamento e Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Qualitymark. 2007.

⁴⁰⁶ NETTO, Sergio Moreira. **500 filmes sobre Advogados e Tribunais**. Porto Alegre: Conceitual. 2001.

2. Escolher o filme mais apropriado e certificar a sua procedência: dentre os vários filmes disponíveis que abordam a matéria proposta, o professor deve optar pelo mais apropriado para o público com que deseja trabalhar. Além disso, destaque-se a importância de seguir as normas de direitos autorais, sendo necessário certificar-se da legalidade da cópia do filme.

3. Assistir ao filme na íntegra, selecionando previamente as cenas que deseja utilizar: o professor deverá escolher se projetará o filme na íntegra ou algumas passagens mais importantes. Tal opção também deve levar em consideração o tempo de aula disponível para a realização da atividade.

4. Observar os efeitos que o filme provoca em você: antes de projetá-lo, o professor deve assisti-lo mais de uma vez e identificar os sentimentos que provoca. Não se pode esquecer que, na maioria das vezes, as turmas de disciplinas propedêuticas são ofertadas no início do curso. Como nesse período as turmas tendem a ser maiores, deve-se levar em consideração as reações que os estudantes podem ter frente ao grupo em virtude da escolha do filme.

5. Escolher uma metodologia a ser utilizada para explorar o filme: após definir os objetivos da atividade, o professor deve escolher como os alunos corresponderão ao esperado. Pode indicar aos estudantes que anotem suas observações, que façam painéis de sentimentos e conclusões a respeito do filme, que apresentem conexões com o conteúdo ministrado em aula, que debatam a respeito do tema...

6. Preparar o ambiente de modo que se aproxime de uma sala de cinema: o diferencial da utilização de filmes em sala de aula é transportar o aluno a outro tempo e local. Para tanto, o ideal é que o ambiente do filme seja o mais semelhante possível de uma sala de cinema. Caso tenha disponível na instituição, sugere-se que os alunos sejam levados a outra sala com cadeiras confortáveis e disposição em formato “U”, para facilitar a troca de impressões após o filme entre os participantes da atividade. Além disso, recomenda-se que a aparelhagem (áudio e imagem) seja testada com antecedência, para evitar imprevistos. Caso haja condições, a própria aula pode ser planejada em uma sala de cinema fechada especificamente para essa projeção. Por fim, para transportar os alunos a uma sala de cinema, sugere-se a entrega de um *kit* pipoca para os estudantes.

7. Providências para o momento anterior à projeção do filme: apresentar a sinopse aos alunos, contextualizando-o no tempo e espaço. Em seguida, orientar os estudantes sobre os aspectos que deverão ser observados. Caso o professor opte por fazer uma surpresa aos alunos, a entrega do *kit* pipoca seria muito propícia nesse momento. Essa estratégia diminui sobremaneira o afastamento entre professor e aluno. Dessa forma, os estudantes tendem a reconhecer o esforço do docente em proporcionar uma experiência diferenciada da aprendizagem dos conteúdos propedêuticos.

8. Observar as reações do grupo durante o filme: recomenda-se que o professor esteja sempre presente em sala de aula e que observe as reações dos estudantes. Dependendo da intensidade das cenas, o filme pode acionar emoções inesperadas.

9. Elaborar um fechamento da atividade: não basta o professor apenas projetar o filme. É necessário que se produza algo a partir dele, caso contrário se estaria voltando ao paradigma tradicional focado na passividade do aluno. Com o intuito de proporcionar a aprendizagem a partir do filme, sugere-se que, como resultado da atividade, seja confeccionado um relatório, portfólio⁴⁰⁷ ou atividade apresentada oralmente. Ao término, o docente precisa fazer um fechamento, relacionando a atividade ao conteúdo da disciplina e conduzindo o fechamento da dinâmica diferenciada proporcionada a partir do filme.

Outro fator que merece destaque é que educar por meio de filmes proporciona a mobilização de uma série de emoções nos estudantes. Esse fator, para Maturana, é fundamental, pois considera que:

Para que haja história de interações recorrentes, tem eu haver uma *emoção*⁴⁰⁸ que constitua as condutas que resultam em interações

⁴⁰⁷ O portfólio representa uma estratégia interessante para estimular o processo de aprendizagem dos estudantes. O docente pode orientar a redação de um texto em primeira pessoa indicando principais aspectos observados e aprendizados adquiridos por meio da atividade promovida. Sobre a autonarração, Maturana expõe que “uma interessante prática que aparece com cada vez mais frequência em algumas práticas pedagógicas transformadoras é a das autonarrativas. Viver é narrar-se e, ao narrar a nós mesmos, vamos nos reconfigurando através de autoperturbações”. PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 52.

⁴⁰⁸ Muitas vezes os docentes preferem manter seus estilos de aula pautados na aula expositiva, por representar sua zona de conforto. Qualquer proposta diferenciada que aproxime o dos alunos ou acesse sentimentos são evitadas. Sobre isso, Maturana contribui ao afirmar que “os seres humanos são peritos no emocionar e em distinguir emoções, mas às vezes nos negamos a possibilidade de vê-

recorrentes. Se esta emoção não se dá, não há história de interações recorrentes, há somente encontros casuais e separações.⁴⁰⁹

Segundo Maturana, “o professor ou professora deve saber que as crianças aprender (transformam-se) em coerência com o seu emocional”⁴¹⁰. Assim, considera-se a utilização de filmes em sala de aula um excelente recurso pedagógico para disciplinas propedêuticas, pois mobilizam emoções capazes de incentivar o processo de aprendizagem.

Em se tratando da utilização de quadrinhos e charges nas aulas de Direito, em especial em disciplinas propedêuticas, verifica-se que não se trata de um recurso didático muito utilizado. Apesar disso, configura estratégia que contribuiria muito para a interpretação e desenvolvimento do senso crítico do estudante.

Sobre a utilização de quadrinhos na educação, Márcia dos Santos Cordeiro afirma que:

“[...] as histórias em quadrinhos são um fenômeno tão presente na vida do homem, desde suas origens, que podemos afirmar que sua produção ultrapassa os limites do tempo, as fronteiras do espaço e as diferentes épocas e culturas”.⁴¹¹

Segundo a autora, infelizmente, na história da educação, durante muito tempo, as histórias em quadrinhos foram minimizadas como criação literária e tratadas pela cultura oficial como gênero menor⁴¹². Apesar disso, nos últimos anos, é possível identificar a adoção de quadrinhos e charges em exames de grande importância para a avaliação dos cursos superiores do país. Como exemplo, podem-se mencionar que as charges têm sido utilizadas recentemente na parte de formação geral das provas do ENADE.

las porque não queremos nos tornar responsáveis por elas”. MATURANA, Humberto; REZEPA, Sima Nisis de. **Formação Humana e Capacitação**. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 30.

⁴⁰⁹ MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p. 66.

⁴¹⁰ MATURANA, Humberto; REZEPA, Sima Nisis de. **Formação Humana e Capacitação**. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 14.

⁴¹¹ CORDEIRO, Márcia dos Santos. Leitura em quadrinhos em sala de aula. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, v.10, n. 38, p. 53, set.-nov. 2002.

⁴¹² CORDEIRO, Márcia dos Santos. Leitura em quadrinhos em sala de aula. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, v.10, n. 38, set.-nov. 2002, p. 54.

Nesse sentido, podem-se destacar algumas questões extraídas dos exames realizados em 2006, 2009 e 2012 pelos alunos de Direito:

Figura 14 – Prova do ENADE 2006 – questão 3.

ENADE 2006
EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

QUESTÃO 3
MANO A MANO



Jornal do Brasil, 3 ago. 2005.

Tendo em vista a construção da idéia de nação no Brasil, o argumento da personagem expressa

- (A) a afirmação da identidade regional.
- (B) a fragilização do multiculturalismo global.
- (C) o ressurgimento do fundamentalismo local.
- (D) o esfacelamento da unidade do território nacional.
- (E) o fortalecimento do separatismo estadual.

413

⁴¹³ Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/download/enade/2006/Provas/PROVA_DE_DIREITO.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2012.

Figura 15 – Prova do ENADE 2009 – questão 2.

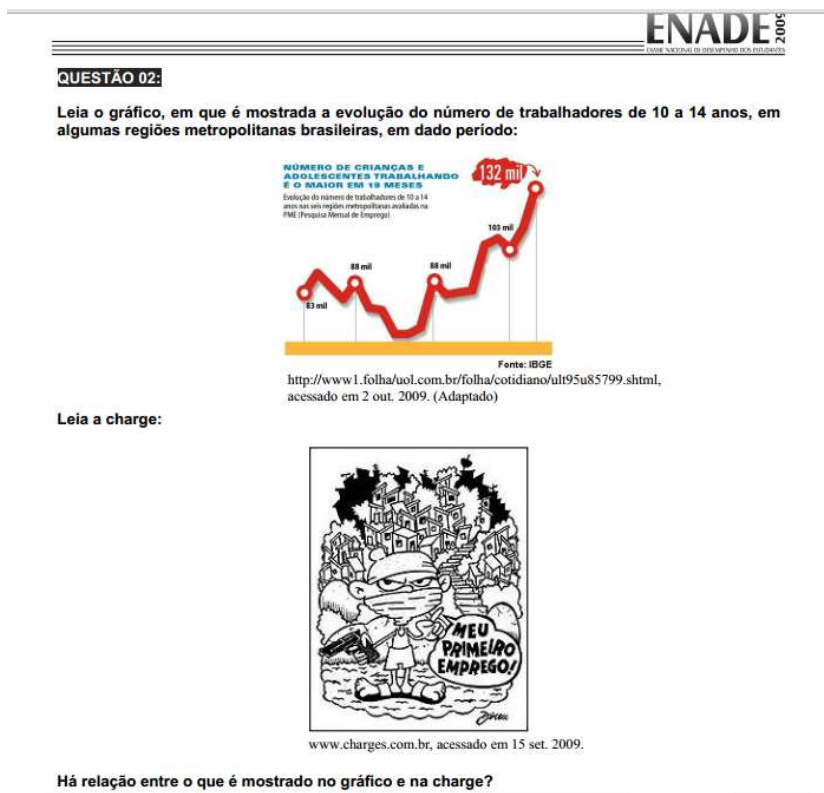
Fonte: ⁴¹⁴

Figura 16 – Prova do ENADE 2012 – questão 11.

QUESTÃO 11HALVERSON, B. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>>. Acesso em: 09 jul. 2012.

No diálogo entre Calvin e seu pai reproduzido acima, a discussão dos personagens pode ser relacionada a temas da filosofia do Direito. Assim, considerando-se uma suposta norma que houvesse instituído o mandato de pai,

- A** a afirmação de Calvin acerca da necessidade de um novo pai suscita a questão da validade da norma.
- B** a resposta do pai de Calvin, que nega o término de seu mandato, constitui questão referente à vigência da norma.
- C** a afirmação do pai de Calvin sobre a impossibilidade de recagem de votos evoca um problema de eficácia da norma.
- D** a pergunta feita por Calvin sobre a autoria da "Constituição" levanta questões acerca da eficácia da norma.
- E** a informação de que a mãe de Calvin teria participado na redação da "Constituição" evoca questão acerca da vigência da norma.

Fonte: ⁴¹⁵

⁴¹⁴ Disponível em: <<http://www.uniritter.edu.br/enade/provas/2009/Prova%20-%20Direito%20-%202009.pdf>><http://www.uniritter.edu.br/enade/provas/2009/Prova%20-%20Direito%20-%202009.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

Observa-se que essa estratégia de verificação de conhecimento jamais seria suprida com o recurso da memorização. Ela exige que o estudante mobilize conhecimentos a partir das imagens e, de forma lúdica, vincule as matérias estudadas com a situação projetada nas charges.

Por se tratar de uma proposta recente, poucos são os docentes que se aventuram nela. Apesar disso, muitas instituições de ensino têm investido em educação continuada do docente, a fim de qualificar suas estratégias avaliativas. Como o bom desempenho dos cursos e instituições depende desses exames, é comum encontrar oficinas pedagógicas específicas sobre elaboração de questões no formato ENADE.

7.3 VISITAS ORIENTADAS

Outra estratégia diferenciada para o ensino das disciplinas propedêuticas é a utilização de saídas de campo. Essa estratégia é normalmente adotada por professores de prática no que se refere às visitas aos tribunais, contudo, percebe-se a riqueza de sua adoção em conteúdos de formação geral.

As saídas de campo proporcionam aos estudantes o conhecimento *in loco* acerca de instituições e realidades sociais. Como exemplo de locais que podem ser visitados, destacam-se tribunais, foros, delegacias, presídios, museus, comunidades carentes, patrimônio histórico das cidades, dentre outros.

Sobre esse recurso didático, observa-se a contribuição de Maturana ao manifestar que o processo de ensino e aprendizagem está ligado a espaços vivenciais que são criados pelos educadores para oportunizar ambientes adequados para que alguém aprenda. De acordo com o autor, esses espaços precisam ser abertos, não dogmáticos, pois dessa forma se poderia garantir um sistema de

⁴¹⁵ Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2012/07_DIREITO.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2012.

conversação que permita perturbações mútuas como também necessárias para disparar processos internos nos sujeitos⁴¹⁶.

Por meio das visitas de campo, o estudante passa a ter contato com uma realidade, na maioria das vezes, diversa da sua. Esse contato passa a ser fundamental para uma compreensão mais ampla a respeito do fenômeno que se está estudando.

Na pesquisa de campo, quando solicitados a apresentarem sugestões para o ensino das disciplinas propedêuticas, alguns estudantes mencionaram a importância de realização de pesquisas de campo, visitas a comunidades e presídios.

No que se refere especificamente às saídas de campo para estabelecimentos prisionais, destaca-se que tal atividade é recomendada para fins pedagógicos, e não para suprir curiosidades por parte dos estudantes. Em disciplinas como Sociologia do Direito, Psicologia Aplicada ao Direito e Direitos Humanos, em que a temática envolvendo o sistema penitenciário aparece nos programas, é comum que os alunos peçam para o professor que organize uma visita aos presídios. Em se tratando da região metropolitana de Porto Alegre, destaca-se a preferência pelo Presídio Central de Porto Alegre, tendo em vista o reconhecimento nacional e internacional da precariedade do sistema. Apesar do desejo e da curiosidade dos discentes para conhecer essa realidade, as visitas orientadas aos presídios devem ser preparadas com cautela, a fim de que proporcionem de fato aprendizagem⁴¹⁷.

A visita proporciona algo que nenhum livro é capaz de fornecer. Estar no ambiente, sentir seu cheiro, presenciar o comportamento dos agentes penitenciários e apenados é uma experiência que transcende o que qualquer obra sobre o assunto pode apresentar. Com o intuito de ilustrar essa afirmação, foram selecionadas passagens de relatos de experiências de estudantes de Direito matriculados na disciplina de Sociologia Aplicada ao Direito, da Universidade do Vale do Rio dos

⁴¹⁶ PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 48.

⁴¹⁷ A experiência pedagógica presenciada em atividade de extensão de visitas aos presídios do Rio Grande do Sul realizada com acadêmicos de Direito pode ser consultada em COSTA, Bárbara Silva; RUDNICKI, Dani (org.). **Ensino Jurídico e Realidade Prisional**: impressões dos acadêmicos de Direito do UniRitter sobre presídios gaúchos. Porto Alegre: UniRitter Ed., 2005.

Sinos (UNISINOS), que realizaram visita ao Presídio Central de Porto Alegre em 12 de novembro de 2010⁴¹⁸.

“Entrar na cela é bem diferente do que vê-la na televisão. Pela televisão não sentimos como é apertado, não sentimos o cheiro de nada nem percebemos a umidade e a falta de ventilação. Foi muito difícil ficar dentro da cela cuidando para não encostar em nada, realmente o lugar é muito pequeno.”

H. P. Aluna

“No dia 12/11, na visita ao Presídio Central de Porto Alegre, me deparei com uma realidade horrenda, que nenhum livro, palestra ou fotos poderia me mostrar. Estávamos lá eu e meus colegas, visitando o presídio.”

J. F. Aluno

“O CHEIRO do local é perturbador. Pelo jornal e internet, não sentimos o cheiro das informações.”

C. S. Aluna

Em uma experiência como essa, muitos sentimentos são despertados nos estudantes. Dentre as sensações mais comuns, destacam-se medo, nojo e angústia. As passagens selecionadas demonstram com clareza essa afirmação:

“O sentimento inicial que tive ao entrar no Presídio Central de Porto Alegre foi medo. [...] Quando fomos visitar as celas, mesmo sabendo que os presos que lá então nada podem fazer, ao menos naquele momento, contra nós, senti receio e ao mesmo tempo uma expectativa grande de saber o que encontraríamos lá dentro e como seria o funcionamento do local.”

M. H. Aluna

“Bom, foi horrível. Mas eu já esperava por isso. A sensação que eu tive quando estávamos passando pelos corredores, olhando para os detentos, era como se eu estivesse em um zoológico, só que ao invés de animais, ali existiam pessoas.”

D. V. Aluno

“Me senti muito mal ao perceber como se sentem aqueles que lá estão, sendo engaiolados e vivendo com condições miseráveis.”

S. B. Aluno

⁴¹⁸ Os relatos a seguir apresentados foram extraídos de um trabalho solicitado aos estudantes após a realização da visita ao Presídio Central de Porto Alegre. Na ocasião, solicitou-se que manifestassem seus sentimentos em relação à atividade e de que forma relacionavam a experiência que tiveram com os conteúdos desenvolvidos na disciplina de Sociologia Aplicada ao Direito. Cumpre destacar que as passagens utilizadas foram extraídas dos portfólios de 24 estudantes que autorizaram a utilização de seus relatos para fins de pesquisa e publicação na área. A apresentação das respostas não indicará o nome do estudante, e sim as iniciais do nome, e o gênero.

“Durante a nossa visita ao Presídio Central de Porto Alegre, não foi apenas um sentimento, mas sim uma explosão deles. Uma mistura de medo com raiva, repúdio, admiração e receio.”

V. A. Aluno

“A primeira sensação foi de entusiasmo, tudo novidade, no segundo impacto foi de repulsa, “nojo”, tipo “eles tem uma doença contagiosa, não posso me aproximar, nem tocar em nada”.⁴¹⁹

J. S. Aluna

“A sensação de entrar naquele lugar é horrível e torna-se inesquecível, pois é um ambiente muito pesado, de muita dor, sofrimento, lamentações e angústias...”

A. C. Aluna

“Falando, de forma clara e objetiva, os meus sentimentos dentro do presídio foram: angústia, nojo e insegurança.”

G. H. Aluno

Outra dimensão que a visita proporciona é o conhecimento das condições da casa prisional. As observações mais frequentes a esse respeito foram quanto a superlotação, condições de higiene, odores desagradáveis e comida. Sobre isso, os alunos mencionam que:

“Ao entrarmos na galeria e olharmos as celas, sentimos um cheiro não muito agradável, devido ao fato das celas não serem muito arejadas.”

M. F. Aluna

“A comida que eles recebem é azeda, o cheiro de urina é por toda a parte, a higienização inexistente naquele local. Professora, nem os animais recebem esse tratamento. Seus dormitórios, ou melhor, local onde eles tentam dormir, é sub humano, dormem todos juntos e, no inverno, é frio demais e, no verão, um calor insuportável. “

D. V. Aluno

“A cadeia é nojenta, suja, coloca o indivíduo no fundo do poço, aquilo não é viver, e ainda tem aqueles que se identificam com aquele lugar ou por medo de serem mortos não querem sair de lá, ou porque, mesmo sendo um horror é onde eles tem cama e comida garantida.”

J. S. Aluna

“O que se escuta do presídio central sempre foi horrores sobre as condições de higiene e a superlotação, mas no primeiro passo no saguão do prédio o cheiro de urina que

⁴¹⁹ O comentário sobre não tocar em nada se deve à orientação dos agentes penitenciários aos alunos, para que não tocassem em paredes e corredores, pois não estavam limpos, e os estudantes poderiam pegar alguma bactéria caso tivessem algum contato.

vinha da galeria, você não apenas supõe que é degradante você também sente o que eles passam, o que eles passam é cruel.”

P. B. Aluna

“Chegando ao andar das celas finalmente ganhávamos o espaço dos presidiários, ali podemos ver realmente qual era a situação daquele lugar, celas minúsculas, “gatos” por todos os lados, muita sujeira e com certeza muita história havia aquele lugar.”

J. S. Aluno

Atividades como essas são capazes de proporcionar ao estudante a possibilidade de mudar de opinião a respeito do que pensava sobre o local visitado. O acesso a um novo olhar sobre a realidade do local visitado é evidenciado a partir de uma série de trechos destacados dos portfólios, dentre os quais, merecem destaque os que seguem:

“Confesso que antes da visita, eu achava que preso não era nem gente. Pelo fato de fazerem mal a sociedade, considerava ótimo o fato de estarem presos em más condições, pois julgava que assim aprenderiam a lição. [...] Acredito que nas condições precárias que encontramos o presídio, jamais os presos conseguirão ressocializar-se, pois se o visitante toma um choque de realidade ao entrar para fazer uma visita, imagina quem está preso.”

M. H. Aluna

“Tudo o que vimos lá, não se parecia nada com o que eu havia imaginado. O lugar, as cores, o cheiro, tudo. Parecia um mundo a parte. Um local deslocado, excluído, onde pessoas são trancadas e esquecidas. Antes da visita pensava que não importava o que eu visse lá, jamais esqueceria os motivos pelos quais aquelas pessoas, presas, estavam lá. Impossível. “

J. B. Aluna

“A visita de estudo me proporcionou uma visão diferente que eu não possuía, onde notei que é muito pior do que eu imaginava o sistema carcerário brasileiro.”

S. B. Aluno

“O que pude obter de tudo isso foi uma experiência única, que ficará marcada por bastante tempo, já que tinha um pensamento divergente do que eu realmente presenciei.”

J. F. Aluno

A conclusão apresentada por alguns alunos demonstra a riqueza dessa experiência para o seu aprendizado. Nesse sentido, destacam-se as passagens que seguem:

“A experiência de conhecer o presídio, com certeza, foi muito válida para o fortalecimento e concretização de opinião acerca do funcionamento desse sistema. A experiência que tivemos foi grandiosa e importante para a certeza da área que pretendo seguir dentro do Direito.”

M. K. Aluna

“Acho que a visita fez todos nós, estudantes, pensarmos sobre o caráter das penas, o objetivo das penas privativas de liberdade, que não apenas privam o indivíduo da sua liberdade, mas de muitas outras coisas, outros direitos, que na teoria não deveriam ser afetados pela punição. Fez pensar sobre a dignidade humana e todos os princípios constitucionais e garantias do homem previstas na Constituição Federal.”

J. B. Aluna

“Antes de terminar, quero agradecer pela oportunidade desta visita que supera muitas aulas sentada em nossos bancos escolares.”

C. S. Aluna

“Após a visita você sai refletindo o dia todo sobre o presídio, te faz pensar na sua vida, o quanto temos que agradecer pelas oportunidades que possuímos, e que eles, a maioria não tiveram chance, e que talvez se tivessem poderiam ter uma vida totalmente diferente.”

M. T. Aluna

“Foi para muitos um “passeio” que fez abrir nossos olhos em relação ao mundo aí fora.”

A. B. Aluna

“A ida ao presídio central, me fez sentir, lembrar, refletir e englobar vários assuntos estudados no curso. [...] As poucas horas daquele estudo de campo, livro nenhum me ensinou ou iria me ensinar. [...] Quando sai do presídio central, fiquei pensando numa forma de tentar melhorar a situação.”

P. B. Aluna

O primeiro ponto a destacar trata da importância dessa atividade para a escolha profissional do estudante. Conforme pode ser visto no capítulo 3, as carreiras mais populares entre os estudantes são a de magistrado, promotor e delegado. As três profissões têm vínculo com a área prisional. Portanto, conhecer o sistema a partir de visitas *in loco* proporciona uma aproximação com a realidade com a qual pretendem trabalhar diariamente se aprovados nos concursos públicos.

A evidente violação de direitos no ambiente prisional também é motivo de comentários para os estudantes. Nesse ponto, ir a campo possibilita um olhar sobre o sistema que vai além do estabelecido em normas jurídicas. De acordo com uma das respondentes, a experiência “fez abrir os olhos em relação ao mundo aí fora”.

O último comentário demonstra a importância da atividade para uma estudante. O contato com o presídio a fez sentir-se instigada a pensar alternativas para melhorar o sistema. Note-se que não se trata de uma posição conformista e passiva da realidade.

Visando evidenciar mais uma vez a riqueza da experiência, selecionou-se um portfólio para apresentação na íntegra. O texto selecionado demonstra todos os pontos abordados até então: os sentimentos da estudante, sua forma de observar o local visitado, as condições da casa prisional e o balanço que fez da visitação.

“Durante toda a visita ao presídio Central, em Porto Alegre, minha sensação foi de medo e vulnerabilidade, mesmo quando estávamos tendo a palestra com o sub-diretor da casa⁴²⁰, o qual, sinceramente, não me passava segurança nenhuma.

Quando começamos a avistar o presídio, minha “ficha caiu”, digamos assim. Quando vi aquelas roupas penduradas nas grades me veio à cabeça todas as reportagens que eu já tinha visto sobre os presídios, nas quais todas retratavam essa cena das “janelas-varais”, e já fiquei meio assustada.

Mas, o auge da visita, sem sombra de dúvida, foi a passagem pelas galerias e entre os presos. Sentia-me estranha, porque eles não podiam olhar para nós, e eu não tinha coragem de olhar para eles. Além disso, ver como realmente são as condições de sobrevivência lá dentro, mexeu muito com algumas opiniões minhas. Assim como a colega que chorou⁴²¹, me deu um aperto no peito para também chorar, mas me contive; apesar de saber que só estão lá porque alguma coisa fizeram, eu me imaginei vivendo num lugar como aquele, e não sei como eles conseguem.

Durante a visita, mesmo sabendo que estávamos rodeados de policiais, não me sentia totalmente segura. Certa hora, entrei dentro de uma cela, e logo em seguida outros colegas vieram, me obrigando a recuar para o fundo da mesma. Nesse momento o policial brincou que estávamos retornando, e os colegas não se moviam para sair, e isso me gerou uma inquietação no peito e minha imaginação tirou preso até da pia. (risos) Agora, isso me parece ridículo, mas na hora parecia totalmente possível!

Outra sensação que não posso deixar de comentar é que quando estava retornando para casa, na altura de Novo Hamburgo, já me sentia em outro mundo, digamos assim. Parecia que eu tinha acordado do pesadelo e voltado para a realidade, a minha realidade. E então eu pensei nos policiais que encontram no Central o seu ambiente de trabalho diário, e para os quais, o presídio é a realidade⁴²².

Assim, a partir de tudo o que registrei, afirmo que a atividade foi importante e extremamente válida, estando já a minha pessoa à recomendá-lo! ☺”

A. M. Aluna

⁴²⁰ Antes da visita, a direção do Presídio Central de Porto Alegre começa a atividade com uma palestra sobre o estabelecimento prisional. Na ocasião, apresenta-se a história do presídio, a divisão de galerias, as facções e as estatísticas da casa (tipo de crime, forma de separação dos presos, trabalhadores...).

⁴²¹ A aluna A. M. fez menção a uma colega que, durante a visita, no corredor da galeria, começou a chorar. A estudante ficou emocionada com as condições do local e se desestabilizou diante do grupo. Conforme pode ser percebido, sua reação também foi sentida pelos demais alunos.

⁴²² Importa mencionar que essa foi a única manifestação que abordou a realidade dos policiais que fazem a guarda no presídio. Até então, os comentários realizados abordaram a realidade dos presos.

Tendo em vista as demonstrações acerca da importância que uma experiência de campo proporciona, sustenta-se que esse tipo de atividade muito contribui com o desenvolvimento de disciplinas propedêuticas. A utilização de visita ao presídio é apenas um exemplo de atividade pedagógica para os estudantes de Direito, contudo, deve ser devidamente contextualizada, para que não se torne uma excursão.

Em disciplinas como Teoria do Direito, Introdução ao Direito e Filosofia Jurídica, na cidade de Porto Alegre, pode-se realizar visita a campo ao Templo Positivista. Em outras localidades, recomenda-se a visita a museus cuja exposição encontre relação com os conteúdos ministrados em aula. Buscando a realização da interdisciplinaridade, recomenda-se que as visitas orientadas sejam promovidas por professores de diferentes áreas. Por meio de uma equipe docente interdisciplinar, o estudante poderá ter acesso a uma visão multifatorial acerca da realidade visitada.

Sem ter a intenção de redigir uma fórmula correta para a organização dessa atividade, recomenda-se a adoção de alguns passos para a realização de visitas *in loco* a presídios:

- a) solicitar autorização da coordenação do curso para a realização da visita;
- b) verificar a forma de deslocamento dos estudantes e a contratação de seguro para a realização da atividade por parte da instituição;
- c) entrar em contato com a unidade prisional que se deseja visitar, verificando a agenda disponível. Sugere-se que esse contato seja feito com, no mínimo, quatro meses de antecedência;
- d) verificar o número de visitantes permitido pela casa prisional. Caso o número de alunos matriculados na turma seja maior, dividir a turma em dois grupos e organizar, com antecedência, outra atividade para os estudantes que permanecerem na instituição durante a visita do outro grupo;

- e) introduzir leituras preparatórias para a visita, a fim de que ela não se torne uma excursão. Não se pode esquecer que a atividade tem fins pedagógicos e não visa suprir curiosidades;
- f) antes da visita, vincular os textos à realidade que será presenciada, bem como à sua conexão com o desenvolvimento do conteúdo da disciplina;
- g) como as disciplinas propedêuticas normalmente estão alocadas no início do curso e muitos estudantes têm menos de 18 anos, é fundamental que os pais ou responsáveis assinem um termo de autorização de visita para o aluno menor de idade;
- h) apresentar instruções aos alunos a respeito de como deverão se comportar no momento da visita (vestimenta, aparelhos eletrônicos, postura, forma de condução nos corredores das galerias...);
- i) antes de entrar nas instalações, verificar com a Direção da casa prisional as condições de segurança daquele local. São frequentes nesses ambientes ameaças de rebelião. Embora o ambiente seja inseguro por natureza, conhecer o clima do presídio no dia da visita é fundamental para tentar garantir ao máximo a segurança dos estudantes;
- j) após a realização da visita, desenvolver alguma atividade de fechamento. Por se tratar de uma experiência bastante marcante, recomenda-se a solicitação de portfólio. Caso o professor deseje, pode criar um roteiro com perguntas para guiar a observação dos estudantes. Também seria importante a utilização de um diário de campo no momento da visita, mas nesse caso a Direção do presídio deve ser consultada; a fim de verificar sua viabilidade.

Embora as etapas descritas se refiram a uma visita ao presídio, as providências podem ser tomadas para quaisquer outros locais.

7.4 ESTUDO E DISCUSSÃO DE CASOS PRÁTICOS E ADOÇÃO DO MÉTODO DO CASO

Para iniciar essa proposta pedagógica, importa distinguir a utilização de um caso enquanto exemplo da adoção do denominado método.

A utilização de casos práticos como exemplo de conteúdos ministrados é típica de aulas expositivas de caráter dedutivo, em que o professor costuma iniciar o tema a partir de uma longa explanação histórica e conceitual do instituto estudado e conclui com exemplos ilustrativos a respeito. Podem-se utilizar como exemplos casos da jurisprudência nacional e internacional ou mesmo situações vivenciadas pelo docente em sua prática profissional fora da docência. Nota-se que os docentes permanecem passivos nesse recurso, pois a aula fica focada na experiência e no conhecimento do professor.

Quando se fala em utilização do método do caso, está-se propondo algo diferente. Por meio dele, os alunos enfrentam situações próprias da realidade do mundo do Direito, buscando alternativas e soluções para os problemas previamente postos.

Dentre os benefícios da utilização do método do caso, destacam-se a aplicação concreta do Direito em uma situação problema, o desenvolvimento crítico de um instituto, o estudo do processo de tomada de decisões e a aproximação entre alunos e professor. O método do caso também é conhecido por apresentar características semelhantes ao método socrático, que consiste em fazer perguntas aos interlocutores. Normalmente, utiliza-se esse método para fins educacionais, pois aproxima o estudo da realidade do campo a ser estudada.

Esse método surgiu no início do século XX, em especial nas escolas de negócios, e começou a ser utilizado na Harvard Business School. A proposta foi difundida por inúmeras instituições em todo o mundo. No Brasil, destaca-se a sua adoção pela Escola de Direito da Fundação Getulio Vargas.

A adoção do método do caso proporciona o contato do aluno com uma situação-problema. Após a apresentação do caso, espera-se que o acadêmico interprete as informações que lhe foram dadas e gere ideias que sejam capazes de se transformar em ações aplicáveis ao problema apresentado.

A utilização do caso pode privilegiar um problema real enfrentado por um tribunal, escritório de advocacia, ONG... O caso deve ser contextualizado no tempo e no espaço. Por meio do método do caso, os estudantes travam contato com casos reais.

De acordo com o relato da professora alemã Harriet Zitscher, o ensino jurídico brasileiro surpreende pela pouca utilização de casos em sala de aula. Segundo a docente:

Trabalhando no Brasil como professora universitária visitante, logo no início chamou-me a atenção o fato de que, no ensino universitário, raramente se usa o caso concreto. O ensino é dedicado a transmitir ao aluno a estrutura do ensino dominante em cada matéria. Não há interesse geral na solução de casos concretos.⁴²³

Não se pode esquecer que a utilização de casos é muito mais utilizada em sistemas jurídicos como os da *Common Law*, que costumam adotar o método indutivo no processo de aprendizagem. Com o intuito de contribuir para a apresentação desse modelo de aula, Harriet apresenta alguns passos característicos dessa proposta:

- 1) Escolher um acórdão, preferivelmente de um tribunal de última instância;
- 2) Apresentar as normas principais que tratam do assunto;
- 3) Apresentar a solução seguida pelo tribunal;
- 4) Discutir a solução escolhida pelo tribunal;
- 5) Apresentar jurisprudência e doutrina sobre a questão;
- 6) Explicar a doutrina geral básica, o sistema e a estrutura da área do Direito, a posição das normas discutidas e sua história⁴²⁴.

Para a professora, nos sistemas romano-germânicos, existe uma preferência pelo método dedutivo, em que o professor apresenta o sistema doutrinário aos

⁴²³ ZITSCHER, Harriet Christiane. **Metodologia do Ensino Jurídico com Casos**: teoria e prática (com exemplos de direito do consumidor e do direito civil). 1. ed., 3. tir. Belo Horizonte: Del Rey, 2004, p. 21.

⁴²⁴ ZITSCHER, Harriet Christiane. **Metodologia do Ensino Jurídico com Casos**: teoria e prática (com exemplos de direito do consumidor e do direito civil). 1. ed. 3. tir. Belo Horizonte: Del Rey, 2004, p. 39-0.

alunos. A desvantagem é que dificulta a aprendizagem do aluno por causa da maior abstração que o distingue⁴²⁵.

Do mesmo modo como no tipo de aula indutivo, a professora alemã propõe algumas etapas para a realização de uma boa aula magistral, a qual adota o método dedutivo⁴²⁶ utilizando caso. Nesse caso, a proposta de ensino deve partir do caso. Zitscher sugere as seguintes etapas para a realização de uma aula magistral:

- 1) Começa-se com um caso simples (normalmente hipotético), que só deve mostrar a estrutura do tema de Direito;
- 2) Apresentam-se as normas principais aplicáveis ao caso;
- 3) Indica-se a doutrina geral básica, o sistema e a estrutura aplicável ao caso;
- 4) Varia-se a hipótese em foco, para mostrar um problema clássico do tema;
- 5) Apresenta-se o enfoque de duas questões clássicas relevantes;
- 6) Destacam-se as incertezas da lei;
- 7) Apresenta-se a solução ao caso ou várias soluções que a jurisprudência e ou doutrina específica fornecem⁴²⁷.

A adoção do método do caso é caracterizada pelo grande envolvimento dos participantes e pelo desenvolvimento de diversas habilidades, tais como defesa de suas ideias, trabalho em equipe, capacidade de síntese, tomada de decisão.

Amparado pela obra *Teaching with Cases*⁴²⁸, o professor Esdras B. Costa, da escola de Direito da FGV, elaborou as etapas que se seguem para a criação de notas de ensino para a utilização de casos:

⁴²⁵ ZITSCHER, Harriet Christiane. **Metodologia do Ensino Jurídico com Casos**: teoria e prática (com exemplos de direito do consumidor e do direito civil). 1. ed. 3. tir. Belo Horizonte: Del Rey, 2004, p. 30.

⁴²⁶ Para Ghidolin e Salles “Dentro desta perspectiva tradicional do ensino do Direito, predominam dois métodos de solução de casos práticos: a indução, que se guia pela jurisprudência, e a dedução, que se guia pela subsunção. No entanto, tais procedimentos tornam-se limitados na medida em que a sociedade civil contemporânea se modifica, dificultando a obtenção de soluções claras e seguras”. GUIDOLIN, Clodoveo; SALLES, Marcus Maurer. Semear a incerteza: a problematização de casos práticos como método de ensino crítico e transformador do Direito. In: **Anuário ABEDi**. Ano 4. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006, p. 65.

⁴²⁷ ZITSCHER, Harriet Christiane. **Metodologia do Ensino Jurídico com Casos**: teoria e prática (com exemplos de direito do consumidor e do direito civil). 1. ed. 3. tir. Belo Horizonte: Del Rey, 2004, p. 36-7.

- 1) apresentar o título e a síntese do caso, seu problema central, seus atores / atribuições e seu enquadramento temporal/local;
- 2) indicar as instituições / entidades envolvidas no caso;
- 3) referir o público alvo (quais alunos, quantos, qual nível de escolaridade, etc.);
- 4) mencionar curso e disciplina em que se insere a aula, e como;
- 5) apresentar os objetivos didáticos da aula, isto é, o quê e como se espera que o aluno aprenda, na forma de conhecimento novo, habilidades, experiências e valores intelectuais;
- 5) indicar as questões (perguntas básicas e derivadas, teóricas e técnicas) a serem dirigidas aos argumentos do texto, orientando uma dinâmica dialogada;
- 6) cuidar da distribuição do tempo de aula;
- 7) sugerir trabalhos (lição de casa, pesquisas, leituras básicas e complementares);
- 8) recomendação de informações, inclusive anexos documentais e estatísticos, a serem adicionados ao texto do caso.

Dando continuidade à apresentação do método do caso, importa referir que, antes de apresentá-lo aos estudantes, o docente deve ter clareza sobre o que se deseja ensinar. Ele deve indicar os temas que o caso enfrentará, pois assim o aluno analisa a situação-problema de forma contextualizada.

Outro ponto importante é a definição dos dados necessários para que o caso seja viabilizado. Desse modo, deve-se ter conhecimento de onde as informações podem ser obtidas e se o acesso a elas é facilitado.

Com relação à postura do professor, deve-se advertir que não pode ser controlador. Deve atuar como um mediador ao utilizar essa prática pedagógica, isso porque, em caso contrário, estaria trazendo para si toda a responsabilidade de desenvolver a atividade.

Quando se escolhe utilizar o método do caso, é preciso que os alunos tenham tempo para pensar em diversas alternativas viáveis para a resolução do caso concreto. Dessa forma, o aluno é o principal protagonista em sala de aula.

⁴²⁸ ERSKINE, James A. et al. **Teaching with Cases**. Ontario: University of Western Ontario. 2001.

Com o intuito de tornar os casos mais atrativos aos estudantes, sugere-se a adoção das seguintes estratégias:

- 1) relatar o caso como uma história, com enredo como em um texto literário;
- 2) preferir casos recentes⁴²⁹, de repercussão midiática⁴³⁰;
- 3) pode-se incluir declarações de pessoas envolvidas, a fim de enriquecer o enredo e fornecer mais informações a respeito do caso;
- 4) utilizar casos viáveis, para que o aluno saiba que em algum momento de sua carreira pode vir a enfrentar situações semelhantes;
- 5) requerer uma solução para um problema prático;
- 6) apresentar o trabalho oralmente ou por escrito.

Ao longo do desenvolvimento do caso, é importante que o professor estimule a participação dos estudantes, faça perguntas que provoquem discussões, preste esclarecimentos quando solicitado, não imponha sua opinião, sintetize os diferentes pontos de vista apresentados e promova um fechamento da atividade.

A partir do uso desse recurso metodológico, espera-se que os estudantes participem ativamente das discussões, apresentem seus pontos de vista, aprendam a conviver com posições contrárias às suas, questionem, debatam e cheguem a uma posição ao final da atividade.

Apesar de ser uma proposta diferenciada, o estudo em grupo na sala de aula não goza de boa reputação na atualidade. Isso porque costuma-se criticar essa técnica por parecer não ser propícia a uma participação igualitária entre os estudantes. Quanto maiores os grupos, poucos integrantes trabalham de fato⁴³¹.

Apesar das críticas realizadas a essa proposta pedagógica, concorda-se com Bleger ao afirmar que o aprendizado coletivo feito em grupo permite que a heterogeneidade de cabeças trabalhe em prol da homogeneidade de tarefas. Dessa forma, o trabalho em grupo é um espaço de comprometimento mútuo, em que cada

⁴²⁹ Exceto quando se tratar de casos históricos abordados em disciplinas propedêuticas. Como exemplo, pode-se mencionar a apresentação de um caso envolvendo o julgamento de Sócrates, possibilidade existente no caso da disciplina de Filosofia.

⁴³⁰ É frequente a solicitação de alunos para que seus professores comentem casos que estão na mídia. Recomenda-se que seja realizada essa vinculação ao conteúdo que se deseja desenvolver. Dessa forma, os estudantes poderão visualizar possibilidades de resoluções para as situações, mobilizando conhecimentos aprendidos nas disciplinas.

⁴³¹ SOBRINHO, José Wilson Ferreira. **Didática e Aula em Direito**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 2000, p. 79-82.

indivíduo mobiliza seus próprios saberes para o enriquecimento do aprendizado do grupo⁴³². Cabe ao professor, mediador da construção do saber, mudar sua forma tradicional de ensinar e buscar novas formas de proporcionar a aprendizagem dos estudantes. Acredita-se que a adoção do método do caso seria uma dessas formas.

7.5 AUDIÊNCIAS SIMULADAS

A utilização de audiência simulada pode ser uma forma de manifestação resultante da adoção do método do caso (descrito anteriormente). Por meio de julgamentos simulados, os alunos discutem e propõem soluções jurídicas, cumprindo os rituais próprios dos julgamentos na esfera jurídica.

Embora tradicionalmente a prática do Direito seja desenvolvida mais ao término do curso, propõe-se uma inversão desse modelo por meio da realização de audiências simuladas desde o início. Essa escolha, quando acolhida pela coordenação do curso, proporciona acabar com um dos fatores de maior ansiedade por parte dos estudantes: o contato com a prática jurídica.

Embora a prática do Direito não se resuma ao ambiente forense (essa é uma visão restrita a respeito de suas possibilidades), a adoção de audiências simuladas proporciona ao estudante a aprendizagem dos conhecimentos estudados em outra esfera.

A adoção desse recurso didático encontra grande resistência por parte de professores de disciplinas propedêuticas, uma vez que, por vezes, consideram que os alunos não têm domínio suficiente do procedimento correto para a sua realização. Apesar disso, sustenta-se que o foco da atividade não está no procedimento processual adotado, e sim na capacidade argumentativa e reflexiva proporcionadas.

Tendo em vista a variedade de disciplinas propedêuticas presentes nos currículos dos cursos de Direito e o número de alunos (na maioria das vezes elevado) matriculados nos primeiros semestres, sugere-se a adoção dos seguintes

⁴³² BLEGER, José. **Temas de Psicologia**: Entrevista e grupos. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 69-70.

passos para a realização de audiências simuladas como opção pedagógica diferenciada para as disciplinas propedêuticas:

1) utilizar a descrição da ficha de ensino desenvolvida no método do caso como base para a audiência (indicar disciplina, curso, título do caso, conteúdos mínimos que se pretende desenvolver, data da audiências e público-alvo);

2) apresentar a descrição narrativa do caso;

3) indicar os atores envolvidos no caso (juiz, promotor, defensor, assessor, réu...);

4) apresentar os objetivos didáticos da aula;

5) realizar a distribuição do tempo da aula;

6) indicar questões norteadoras mínimas sobre o conteúdo que devem ser respondidas ao longo da atividade;

7) recomendar uma lista de bibliografias básicas para a realização da atividade.

Com relação ao item n. 3, os atores do caso, destaca-se a predileção dos estudantes para situações envolvendo a área penal. Se essa for a escolha do professor, recomenda-se que algum aluno atue como réu do processo, prestando depoimento como tal. Apesar de ser quase uma atuação teatral, o grau de seriedade e dedicação do alunado tende a ser muito maior. Essa atividade permite que os estudantes “entrem no personagem” e atuem como se em um tribunal real estivessem.

Quanto ao item sugerido n. 4, importa mencionar que, caso o currículo do curso seja estruturado em competências e habilidades, em vez dos objetivos propostos, o docente deve indicar que competências pretende desenvolver com a audiência. Para saber de que forma o curso está estruturado, recomenda-se a leitura do projeto pedagógico do curso e do plano de ensino, pois são documentos que evidenciam os aportes epistemológicos adotados.

Em se tratando do item n. 5, distribuição do tempo de aula, recomenda-se que, independentemente da natureza do caso, adote-se a divisão indicada abaixo:

1º) Abertura do julgamento / leitura da síntese do caso – juiz

- 2º) Interrogatório do acusado – defensores e Ministério Público
- 3º) Sustentação oral da promotoria
- 4º) Sustentação oral da defesa
- 5º) Réplica da promotoria
- 6º) Tréplica da defesa
- 7º) Votação do “júri” (quando houver)
- 8º) Leitura da sentença – juiz

O tempo deve ser organizado de acordo com o tempo de aula da disciplina. Sugere-se a realização em um turno inteiro.

A preferência pela adoção de tribunais do júri ocorre tendo em vista o número de alunos matriculados por turma em disciplinas propedêuticas. Quando for muito elevado (média de 50 alunos), recomenda-se que o professor divida a turma em duas. Dessa forma, ele pode realizar cada audiência em dias separados. Os que forem protagonistas no primeiro dia atuarão como jurados do segundo caso, e vice-versa. Note-se que essa é uma forma de promover a participação ativa de toda a turma nos dois dias de atividades, evitando que um dos grupos fique mais ocioso e passivo diante da apresentação dos colegas.

Diante de turmas grandes, é possível organizar os grupos para atuarem em equipes de defesa e promotoria. Com o intuito de evitar que o trabalho seja organizado apenas por poucos estudantes, sugere-se que, assim que os papéis forem definidos (no início do semestre), nomeie-se um representante por grupo para designar as funções de cada integrante. Dessa forma, as chances de alguns estudantes não se envolverem é reduzida.

Com relação aos critérios de avaliação, pode-se utilizar a indicação que segue:

- 1) Para todos: presença e pontualidade no dia da audiência;
- 2) Para os grupos de defesa/promotoria: preparar a tese argumentativa antes do dia da apresentação, trabalhar em grupo, preparar material de apresentação, entregar um relatório contendo todos os argumentos mencionados na tese e fontes de consulta. Visando o aprendizado dos alunos como um todo, destacar que todos os integrantes do grupo deverão fazer a sustentação oral. O grupo da defesa deverá preparar o depoimento do réu para o momento da audiência;

3) Para juiz/assessor: conduzir os debates orais, controlar o tempo de sustentação oral de cada grupo, organizar a votação dos jurados e entregar uma sentença justificando a decisão tendo como base os argumentos suscitados pelos grupos;

4) Para os jurados: prestar atenção aos argumentos apresentados pelas partes e votar na melhor argumentação;

5) Para o réu: relatar os fatos em primeira pessoa, redigir um relatório descritivo dos fatos ocorridos e auxiliar o grupo de defesa na elaboração dos argumentos em seu favor.

6) organizar o ambiente como sala de audiência, conforme imagem abaixo. Caso exista a possibilidade, recomenda-se que a atividade seja realizada em outra sala.

Recomenda-se, ainda, destacar que não será admitido qualquer tipo de plágio, e indicar a data de entrega dos relatórios. Como a maior parte do trabalho é preparatória para a audiência, sugere-se o prazo de uma semana para tanto.

A nota atribuída a essa atividade dependerá das regras estabelecidas no Regimento Geral da instituição de ensino. Caso o professor tenha autonomia para determiná-la, como se trata de uma atividade que desenvolve muito a capacidade de argumentação e necessita de muitos conhecimentos prévios que embasem a atuação em audiência, sugere-se a atribuição de um peso de 40% na segunda avaliação do semestre.

7.6 JOGOS EM SALA DE AULA

A possibilidade de utilização de jogos e atividades em grupo⁴³³ visa promover uma proposta pedagógica ativa por parte dos estudantes. Isso porque, conforme mencionado em outras oportunidades, a interação do discente com o conhecimento é um propulsor de aprendizagem.

⁴³³ Uma das diferenças entre Piaget e Maturana é que Piaget sustenta sua teoria na cognição de sujeitos isolados, ainda que tivesse dado importância à questão da cooperação. Em contrapartida, ao adotar uma perspectiva autopoietica, Maturana sustenta que o modelo é sempre em rede. Dessa forma, os sujeitos isolados se despoticizam. PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 59.

Por meio de atividades lúdicas na educação jurídica, é possível desenvolver a criatividade, o raciocínio crítico e o resgate do prazer na constituição do saber. De acordo com Soares:

A vivência lúdica na escola objetiva instigar o ato criador/recriador, crítico, aguçando a sensibilidade, o espírito de liberdade, buscando a utopia, o “princípio do prazer”, a participação cultural e a alegria de viver.⁴³⁴

Apesar da utilização do lúdico como estratégia de aprendizagem ser mais comum entre o ensino fundamental e médio, sustenta-se a necessidade de seu resgate também para os estudantes universitários. Para Soares, a resistência às atividades lúdicas ocorre justamente pela crença equivocada de que sua presença leva a atitudes de indisciplina⁴³⁵, mas a proposta presente nesta tese está centrada no rompimento dessas pré-compreensões. É preciso também resgatar o caráter lúdico dos próprios professores, pois somente assim eles se permitirão vivenciar tais atividades junto com seus alunos.

Nesse sentido, importa lembrar que os jogos estimulam emoções que, por sua vez, são consideradas fundamentais para o processo pedagógico. Sobre isso, Maturana contribui ao afirmar que:

Nós, seres humanos modernos do mundo ocidental, vivemos numa cultura que desvaloriza as emoções em favor da razão e da racionalidade. Em consequência, tornamo-nos culturalmente limitados para os fatores biológicos da condição humana.⁴³⁶

Como exemplos de jogos que podem ser utilizados em sala de aula, recomenda-se a adoção de uma atividade simples que sirva como forma de revisão do conteúdo antes das provas ou atividades avaliativas. Para tanto, recomenda-se o cumprimento das atividades descritas a seguir:

⁴³⁴ SOARES, Ilma Maria Fernandes. Para além do cognitivo na formação dos educadores. **Revista de Educação CEAP.**, Salvador, v 10, n. 38, p.40, jun./ago. 2002. .

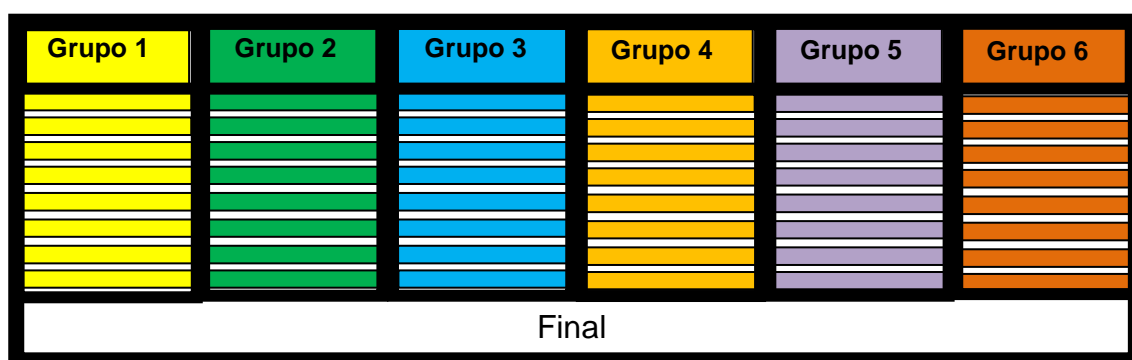
⁴³⁵ SOARES, Ilma Maria Fernandes. Para além do cognitivo na formação dos educadores **Revista de Educação CEAP.**, Salvador, v 10, n. 38, p.41, jun./ago. 2002.

⁴³⁶ MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athenas, 2004, p. 221.

1) dividir a turma em grupos de seis alunos (a escolha pode ser feita pelos próprios alunos ou por sorteio. A segunda opção proporciona que os estudantes interajam mais entre si e conversem com colegas com os quais têm pouco contato);

2) desenhar no quadro branco ou de giz colunas como as indicadas na imagem abaixo (quanto mais tempo a disciplina dispõe no turno, maior o número de campos disponíveis no tabuleiro). O número de colunas dependerá do número de alunos da turma;

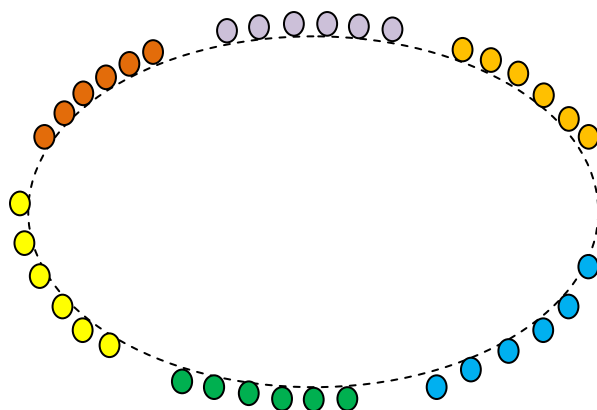
Figura 17 – Modelo de tabuleiro proposto para jogo.



3) solicitar aos alunos que formulem diversas perguntas sobre o conteúdo ministrado na disciplina. Em seguida, analisar a clareza das questões, avaliar as que podem integrar o jogo e colocá-las em uma caixa;

4) dispor as cadeiras em um círculo, agrupando os alunos da mesma equipe, a exemplo do que segue:

Figura 18 – Modelo de *layout* de sala de aula para jogo



- 5) sortear a ordem de grupos para jogar;
- 6) após definir o grupo que começará, pedir a um integrante para pegar uma pergunta da caixa;
- 7) o grupo terá cerca de 30 segundos para responder ao questionamento;
- 8) caso responda corretamente, avança uma posição do tabuleiro. O professor pode marcar com um “X” na resposta certa. Caso não acerte, o jogo segue normalmente para o grupo que está ao lado;
- 9) o grupo que chegar primeiro no campo “Final” será o ganhador do jogo.

Dependendo das normas institucionais e do relacionamento do professor com a turma, as regras do jogo podem prever prêmios. O docente pode distribuir doces para os grupos a cada resposta certa ou somente para o grupo vencedor. Independentemente da idade dos estudantes, atividades como essa tendem a ser prazerosas e estimulam o aprendizado do aluno por meio do lúdico.

7.7 FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS

Vive-se em um tempo em que as informações são acessadas em uma velocidade espantosa. De acordo com Moran, Masetto e Behrens, é necessário reconhecer a “era digital” como nova forma de categorizar o conhecimento. Isso não implica em descartar todo o caminho trilhado pelas linguagens oral e escrita, nem mistificar o uso indiscriminado de computadores no ensino, mas, antes de tudo, requer que se enfrentem com critério os recursos eletrônicos como ferramentas para construir processos metodológicos mais significativos para aprender⁴³⁷.

Em meio a um contexto em que cada vez mais há amplo acesso à informação e ao conhecimento, a evolução tecnológica ocorrida nas últimas décadas tem suscitado reflexões sobre as práticas pedagógicas no ensino superior.

Segundo Fiorillo e Linhares, o Direito, diante das novas tecnologias e das novas fontes da sociedade, não poderá ficar à margem dessas transformações.

⁴³⁷ MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 17. ed. São Paulo: Papyrus Educação, 2010. p. 74.

Desse modo, os cursos jurídicos, ao elaborarem seus currículos, não podem ignorar essa importante dimensão de sentido: dos novos ambientes em que as tecnologias atuais se desenvolvem⁴³⁸.

O acesso à tecnologia altera o modo como tradicionalmente ocorria o aprendizado. Como o conhecimento estava pautado somente na modalidade presencial, o espaço e o tempo de ensinar eram determinados (a escola)⁴³⁹. A partir das transformações tecnológicas, impõem-se novos ritmos e dimensões no modo de ensinar e aprender. Desse modo percebe-se que a profunda alteração da concepção de espaço e tempo da atuação discente e docente.

De acordo com Kensky, a tecnologia digital rompe com a narrativa contínua e sequenciada dos textos escritos para se apresentar como um fenômeno descontínuo. Dessa forma, sua temporalidade e espacialidade, expressa em imagens e textos nas telas, estão diretamente relacionadas ao momento de sua apresentação⁴⁴⁰.

Conforme visto no primeiro subcapítulo, as aulas de Direito tradicionalmente são ministradas de forma expositiva. A aula magistral tem como característica a utilização de poucos recursos para seu acontecimento, ficando centrada na fala do professor, que utiliza quadro e giz.

Em meio a tantos avanços da tecnologia nas últimas décadas, cada vez mais é frequente identificar docentes e discentes que fazem uso de ferramentas tecnológicas no ambiente de sala de aula. Como fruto desses novos tempos, o acesso liberado a redes *wireless*, uso de *tablets*, *notebooks* e aulas construídas com a utilização de *data show* são cada vez mais frequentes.

Há alguns anos, poucos eram os alunos que levavam computadores para o ambiente de sala de aula, contudo, essa realidade é cada vez mais comum. O

⁴³⁸ FIORILLO, Celso Antônio Pacheco; LINHARES, Mônica Tereza Mansur. Educação Jurídica e Meio Ambiente Digital na Sociedade da Informação. In: SILVEIRA, Vladimir Oliveira; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti. (org.). **Educação Jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 132.

⁴³⁹ KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 29-30.

⁴⁴⁰ KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 38.

número de estudantes que utilizam computadores na aula tem sido tão grande que a quantidade de tomadas das instalações por vezes é insuficiente.

Com acesso liberado à rede de *internet*, os docentes enfrentam mais um grande desafio em sala de aula: a utilização de redes sociais por parte dos estudantes. O acesso pode ocorrer via computador, telefone ou *tablet*, e o controle de acessos torna-se cada vez mais difícil, se levarmos em consideração o número de usuários nesse ambiente.

Como o acesso ao ensino superior se dá, em média, por volta dos 17 e 18 anos, é necessário compreender que o docente está diante de uma geração de nativos digitais⁴⁴¹. Muitos cresceram utilizando a tecnologia para lazer e estudo. Nesse caso, caberá ao professor ou à instituição estabelecer as regras de utilização.

Gostando-se ou não, fato é que a utilização da tecnologia como recurso de aprendizagem é cada vez mais frequente no país e no mundo. O número de cursos de educação à distância no Brasil tem aumentado significativamente. Atualmente, o país oferece um curso de Direito em EaD⁴⁴² (UNISUL). O número ainda é pequeno, porque o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presenciais e a Distância permitiu essa possibilidade há pouco tempo (maio de 2012), mas acredita-se que tende a aumentar significativamente nos próximos anos⁴⁴³.

Dentre os adeptos da educação a distância, o principal argumento utilizado diz respeito à possibilidade de uma educação sem fronteiras, ou seja, o acesso ao conhecimento é muito mais facilitado por meio da rede. Em contrapartida, essa

⁴⁴¹ Por nativos digitais entende-se uma geração de jovens que nasceu tendo ampla disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na grande rede computadores – a *web*. O conceito foi elaborado por Marc Prensky, pesquisador e Educador, em 2001. PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. **On the Horizon**. NCB University Press, v. 9, n. 5, October (2001a). Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

⁴⁴² Dentre as inúmeras formas conceituais utilizadas para tratar do tema (educação a distância, ensino a distância ou ainda aprendizagem a distância – *e-learning*), optou-se pela adoção da educação a distância como sendo a terminologia mais adequada. Isso porque ela parte do pressuposto de quatro elementos do processo pedagógico: ensino (docência), aprendizagem (estudante), tecnologias (materiais didáticos e mídias) e gestão (concepção, implementação e gerenciamento). Sendo assim, Compreende-se por educação a distância o conjunto de aprendizado, ensino, meios/técnicas e planejamento ou intencionalidade. MILL, Daniel. **Docência Virtual: uma visão crítica**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2012, p.22.

⁴⁴³ De acordo com os dados estatísticos do e-MEC, atualmente, o país tem 1.212 de graduação em EaD. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

mesma fonte que proporciona contato mais facilitado com o saber também é responsável por uma geração que substitui a pesquisa e bibliotecas pela busca de determinado conteúdo no “oráculo Google”, em que qualquer pessoa pode postar qualquer informação sem compromisso algum com a fonte.

Maturana relata pesquisas que demonstra como crianças, adolescentes e pessoas da terceira idade no espaço virtual desenvolvem “comportamentos de autonomia, colaboração, autoperturbações, invenção de caminhos e construção de sentido”⁴⁴⁴. Em termos sistêmicos, pode-se falar em um acoplamento tecnológico⁴⁴⁵.

Sobre o tema, Leão vincula a utilização da rede a uma concepção autopoietica. Para ela:

A construção da teia mundial envolve o trabalho de diversas mentes, distribuídas em diversas páginas. Seu crescimento e sua vitalidade não se encontram localizados em um ponto central e específico. Ao contrário, é no caráter de auto-geração e *autopoiesis* que a Internet se desenvolve. Sem dúvida alguma, o que faz da Web uma teia, uma rede na qual uma complexa malha de informações se interligam, é a própria tecnologia hipertextual que permitem os elos entre os pontos diversos.⁴⁴⁶

Os preconceitos sobre os cursos em EaD se devem ao fato de muitas instituições terem ofertado essas modalidades de curso sem nenhum compromisso com a qualidade. Apesar disso, acredita-se que essa é uma tendência na educação superior, e não deve ser desconsiderada. Para evitar a oferta de cursos sem condições, o Ministério da Educação deveria fiscalizar esse segmento do mesmo modo como faz com a educação presencial.

Quando se fala de utilização de recursos tecnológicos para a constituição de aprendizagem, vale lembrar que

⁴⁴⁴ PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 63.

⁴⁴⁵ Tal expressão pode ser consultada em PELLANDA, Nize Maria Campos; SCHLUNZEN, E. T. M.; SCHLUNZEN JÚNIOR, K. **Inclusão Digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

⁴⁴⁶ LEÃO, Lúcia. **O Labirinto da Hipermídia**. Arquitetura e navegação no ciberespaço. São Paulo: Iluminuras, 1999, p. 24.

[...] o que acontece no ambiente digital é uma maior autonomia de caminhos e autodesafios, porque a todo momento, os sujeitos precisam se reorganizar para responder às situações que vão surgindo pelo caminho.⁴⁴⁷

Em se tratando da utilização de ferramentas tecnológicas em sala de aula (como *Power Point*), as opiniões são muitas. Alguns docentes acreditam que ajuda no processo de elaboração de aula, enquanto outros pensam que sua utilização transforma a aula em um verdadeiro “*show* pirotécnico” que desvirtua seu sentido.

Outro fator que merece destaque é o fato de os docentes, em sua maioria, não terem formação para utilização de tais recursos no ambiente de aprendizagem. Por esse motivo, muitas vezes os próprios alunos constataam sua má utilização. Como exemplos, podem-se mencionar as passagens que seguem extraídas da pesquisa aplicada aos alunos de Direito:

“Uma aula que prende a atenção do aluno, fazendo-o interagir e gostar da matéria. Às vezes a matéria é ótima, mas a forma como o professor passa para os alunos faz com que se torne uma matéria chata, ex.: professor que só passa slides.”

Aluno, de 23 a 30 anos, estagiário.

Mais dinâmica e menos slides.

Aluna, de 23 a 30 anos, estagiária.

“Aquele em que o professor não lê slides, comunica-se com a turma, sabe passar conhecimento para os alunos. “

Aluno, de 23 a 30 anos.

Com base nos trechos extraídos da pesquisa de campo, é possível observar o mau uso do recurso tecnológico por parte do professor. A aula focada única e exclusivamente em *slides* é pouco dinâmica na ótica dos estudantes.

O recurso de projeção de conteúdo teve início com o retroprojetor. Por meio de transparências impressas, o docente poderia projetar o conteúdo que desejasse em uma tela ou parede branca. Com a modernização da tecnologia, ele foi substituído aos poucos pelo *data show*, equipamento que, se conectado ao computador, projeta qualquer imagem disponível na tela.

⁴⁴⁷ PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 66.

O uso de *data show* referido pelos estudantes está vinculado, geralmente, à organização do conteúdo no programa denominado *Power Point* ou, recentemente também adotado, o *Prezi*.

O *Power Point* é um programa utilização para a criação, edição e exibição de apresentações gráficas, originalmente criado para o sistema operacional Windows. É normalmente utilizado para apresentações, com o objetivo de projetar informações sobre determinado tema. Dentre suas facilidades, destacam-se o uso de imagens, sons, textos e vídeos, que podem ser programadas com animações diferenciadas.

Quanto ao *Prezi*, trata-se de uma ferramenta *online* com o objetivo de fazer apresentações de modo diverso dos *slides* do *Power Point*. O sistema *Prezi* possibilita ao usuário a criação de apresentações não lineares. Assim como o outro programa, também pode utilizar sons, imagens e vídeos.

Como o *Power Point* é o recurso tecnológico mais utilizado entre os professores, buscando evitar as críticas frequentemente feitas pelos alunos, recomenda-se a adoção dos seguintes cuidados na elaboração de *slides*:

- 1) observar o tempo de aula e o número de *slides* elaborados;
- 2) escolher um dos modelos de apresentação do próprio programa ou optar por outro fornecido *online*;
- 3) certificar-se de que os *slides* sigam um padrão de formatação e modelo;
- 4) optar por cores de letras que contrastem com o fundo do *slide* (exemplo: fundo claro – letra escura);
- 5) testar a projeção antes da aula para verificar se as cores são mantidas (por vezes cores claras podem não aparecer na tela de projeção);
- 6) incluir um *slide* indicativo do sumário dos pontos que se deseja abordar na apresentação (incluir no segundo *slide*);
- 7) elaborar um *slide* de capa contendo nome da instituição, o título da apresentação e o nome do professor;
- 8) criar um *slide* de fechamento;
- 9) destacar os títulos;

- 10) cuidar o tamanho da fonte (não pode ser muito pequena);
- 11) não se posicionar em frente à lâmpada de projeção;
- 12) evitar *slides* carregados de informações; o material deve ter apenas os dados essenciais para a aula. Sugere-se a inclusão apenas de palavras-chave;
- 13) utilizar vídeos, músicas e imagens que abordem o conteúdo ministrado;
- 14) evitar concentrar todas as aulas do semestre apenas com esse recurso.

Tendo em vista as considerações anteriores, considera-se que inexistente uma forma única e correta para o ensino de disciplinas propedêuticas. A diversificação de técnicas pedagógicas é uma das principais propostas para romper com o tradicional modelo das aulas de Direito pautadas única e exclusivamente na fala do professor e em provas que estimulam a memorização de conhecimentos por parte dos alunos.

O ensino do século XXI requer um novo tipo de professor. O docente deve reconhecer o valor de uma boa aula magistral, contudo, não pode estar alheio às tendências atuais da educação. Assim, deve estar conectado com as mudanças da tecnologia, com o novo perfil de aluno que ingressa nos bancos escolares e suas expectativas no que tange principalmente ao ensino de disciplinas propedêuticas.

8 CONCLUSÃO

Ao longo do desenvolvimento do trabalho, foi possível perceber que a preocupação com a reforma da educação jurídica brasileira não é um tema recente. Embora inúmeras publicações na área sustentem que o ensino jurídico está em crise, constata-se que, desde a década de 1950, período em que ocorreu a famosa Aula Inaugural de San Tiago Dantas, o debate acerca da busca pela qualificação do ensino do Direito do país já se fazia presente. Questionava-se, na época, a possibilidade e a necessidade de aliar conhecimentos teóricos com a prática.

A preocupação com a prática profissional e a preparação dos profissionais para atuar no mercado de trabalho não se faziam presentes somente na área do Direito. A busca por um ensino capaz de atender ao processo de desenvolvimento tecnológico e econômico do país foi a bandeira da Reforma Universitária, datada do final dos anos 60.

Em nome de uma formação capaz de atender às demandas do Estado, o modelo pedagógico consolidado nesse período pautou-se na promoção de cursos superiores que primassem pela hiperespecialização de profissionais e departamentalização do conhecimento. Em decorrência dessa proposta e levando em consideração o contexto político brasileiro nesse período, deu-se preferência à formação técnica em detrimento de uma formação mais humanista.

No campo do Direito, observa-se que o movimento de tecnicização do ensino influenciou (e influencia até os dias de hoje) os modelos educativos aplicados em algumas instituições de ensino. Prova disso é a análise dos currículos ao longo da história dos cursos jurídicos brasileiros. O aumento expressivo de conteúdos dogmáticos e a redução das matérias propedêuticas nas estruturas curriculares ao longo dos anos 60 e 70 não podem ser observados como meras coincidências.

Como consequência, consolidou-se no país um modelo de ensino pautado na influência que a dogmática jurídica possui na construção do conhecimento jurídico, o qual não dialoga com uma visão crítica e reflexiva acerca do Direito e do modo como ele era ensinado nos cursos superiores.

Na perspectiva do Direito, consolida-se uma matriz teórica dominante nas academias, sustentada em uma perspectiva lógico-formal. Aliado a isso, o modelo de ensino empregado manteve o paradigma moderno de pensar a ciência. Esse, por

sua vez, está pautado na compartimentalização do conhecimento em disciplinas e departamentos.

Ocorre que o aumento da complexidade das ciências, inclusive a do Direito, ocasiona a criação de inúmeras subáreas desse conhecimento. Em virtude disso, a excessiva especialização tendeu a afastar a compreensão do todo, passando a compreendê-lo apenas como soma das partes.

A partir dessas perspectivas, observa-se a necessidade de retonar ao problema de pesquisa apresentado no início da tese. Conforme mencionado na Introdução, o presente estudo enfrentou como problemática a seguinte reflexão: de que forma os saberes propedêuticos, por meio de uma abordagem sistêmica e transdisciplinar, representam uma alternativa viável para que o bacharel em Direito possa construir respostas adequadas às demandas de uma sociedade que vive em constantes transformações?

A formulação dessa resposta não é tarefa simples, contudo, torna-se possível após o desenvolvimento da tese. Entende-se que a mesma deve ter como ponto de partida o reconhecimento da necessidade de reconectar o conhecimento e observar os fenômenos (jurídicos) de forma contextualizada e integrada.

Em se tratando especificamente da educação jurídica, compreende-se a carência de uma perspectiva que proporcione a sofisticação de uma observação pautada em elementos multifatoriais. A partir dessa acepção, acredita-se que os cursos jurídicos tenham o papel de vincular em seus projetos pedagógicos, estruturas curriculares e estratégias metodológicas de aprendizagem capazes de promover um olhar acerca dos fatores sociais, econômicos, políticos e outros sobre a sociedade. Tal abordagem requer uma mudança paradigmática significativa sobre a educação (jurídica) brasileira, a qual não é estabelecida repentinamente conforme o fluxo de vigência da legislação educacional. Logo, percebe-se que se trata de um paradigma que não é modificado com resoluções ou portarias.

Em um mundo complexo, torna-se imprescindível o desenvolvimento de outras formas de observar as conexões existentes entre os diversos campos do saber. Esse entendimento remete à hipótese apresentada ao problema de pesquisa formulado na tese, a qual será retomada a partir desse momento.

Sobre o sistema educativo, ressalta-se a relevância das obras sustentadas em uma visão complexa e transdisciplinar dos saberes. Os teóricos da educação apresentam importantes contribuições ao processo reflexivo sobre os modelos

pedagógicos clássicos adotados (ou, conforme desenvolvido neste trabalho, aqui denominados “tradicionais”) e propostas metodológicas para educar a partir de um novo paradigma. Por meio de uma pedagogia construtivista, passaram-se a questionar práticas docentes pautadas em memorização, passividade discente, distanciamento excessivo entre professor e aluno, dentre outras características.

Após a realização da pesquisa, conclui-se que a construção de respostas adequadas (não corretas) a uma sociedade que vive em constantes transformações somente será possível a partir de uma perspectiva transdisciplinar do conhecimento. Em que pese inúmeros significados sejam atribuídos ao termo, para fins dessa tese, adotaram-se os posicionamento de Nicolescu e Morin como pontos de partida.

A sustentação de uma abordagem transdisciplinar da ciência requer uma observação da totalidade dos saberes, implicando no resgate dos paradigmas, principalmente relacionados à teoria da complexidade. A busca pela unidade do conhecimento transdisciplinar não desconsidera a disciplina e nem o valor da interdisciplinaridade, contudo, reconhece a necessidade de transcender esses conceitos adotados tradicionalmente pelos cursos de Direito a fim de contribuir com a formação do profissional do futuro, pois entende que é dessa forma que será possível atender aos anseios do século XXI.

A abordagem acerca da necessária reconexão do conhecimento implica em (re)conhecer as relevantes contribuições dos saberes provenientes da Biologia, em especial, a partir das obras de Maturana e Varela.

Em se tratando da educação, enfatiza-se a colaboração de Maturana para o desenvolvimento da tese a partir do conceito de biologia do amor. Embora o termo “amor” represente uma palavra muito desgastada, para o autor, o conceito é desenvolvido como um fenômeno biológico. Segundo o biólogo chileno, é possível verificar dois tipos de acoplamentos dos seres vivos com seu meio. O primeiro deles está vinculado ao fato de todos os seres estarem interconectados uns aos outros e acoplados aos respectivos ecossistemas como garantia de sobrevivência. No, segundo, os seres interagem sem razões de sobrevivência, mas por puro prazer. O acolhimento de um para com o outro realiza a coexistência, surgindo o amor como fenômeno biológico. Logo, o amor é o fundamento do fenômeno social, e não uma consequência dele.

Fruto de uma educação pautada na biologia do amor, Maturana sustenta a necessidade do outro ser aceito como legítimo outro na convivência. A partir dessa

perspectiva, entende-se que o pensamento do autor apresenta relevantes contribuições para a reflexão acerca da educação jurídica brasileira. Isso porque, conforme demonstrado ao longo do percurso da tese, o paradigma tradicional de ensino do Direito está centrado em uma proposta de afastamento entre discentes e docentes. A tarefa educativa está sustentada, em grande medida, somente na figura do professor, o qual transfere seus conhecimentos aos estudantes. Essa característica foi identificada ao longo da pesquisa de campo nos momentos em que os discentes referiam a necessidade de ampliar o contato e o diálogo com o professor. Sendo assim, parte-se do pressuposto de que o referencial teórico da biologia do amor representa uma relevante forma de observar um dos pontos frágeis da educação jurídica dos nossos tempos: a ausência de vínculo e aceitação do outro na relação amorosa educativa.

Maturana e Varela influenciaram inúmeras outras áreas do saber por meio do estudo realizado sobre os seres vivos como sistemas que produzem continuamente a si mesmos. Essa perspectiva, denominada de autopoiese, influenciou fortemente os campos da Educação, da Sociologia, da Antropologia, da Administração, do Direito e outros.

O aprofundamento sobre o sistema autopoietico dos seres vivos fez com que a teoria sofisticasse inúmeros outros conceitos, a saber, as ideias de organização, estrutura, autodistinção, perturbação, acoplamento estrutural, fechamento operacional, autonomia sistêmica... A influência da teoria em outras áreas do conhecimento revela a possibilidade de uma interlocução entre os saberes no processo de construção de novos conhecimentos. Note-se que tal proposta denota a realização de uma proposta sistêmica e transdisciplinar.

Em se tratando das Ciências Sociais, a teoria dos sistemas representa um importante aporte teórico para substituir o paradigma tradicional centrado nas concepções de certeza, ordem e segurança. Por meio de uma nova perspectiva sobre os sistemas da sociedade, passa-se a aceitar os conceitos de indeterminação, incerteza, paradoxo, risco e contingência. Desse modo, acredita-se ser possível observar o todo de modo diferenciado.

Não obstante a teoria dos sistemas tenha sido desenvolvida por Parsons nas Ciências Sociais desde as décadas de 1950 e 60, o presente estudo buscou apresentar as contribuições de Niklas Luhmann e Leonel Severo Rocha,

considerado o maior estudioso da teoria luhmanniana do país, sobre a perspectiva autopoietica, desenvolvida inicialmente por Maturana e Varela.

Apesar de não ser um autor muito adotado na área da educação, constatou-se que a perspectiva sistêmica luhmanniana contribui com a proposição de um novo paradigma centrado na complexidade e na transdisciplinaridade, sendo, portanto, uma alternativa epistemológica para se pensar os desafios da educação jurídica diante de uma sociedade complexa. Essa afirmação pode ser realizada, conforme demonstrado ao longo do trabalho, a partir de uma sofisticada abordagem acerca da diferenciação funcional do sistema educativo e de suas possibilidades comunicativas com os demais sistemas existentes.

Logo, além de uma perspectiva transdisciplinar, sustenta-se que a proposta sistêmica contribui para a concepção de alternativas pedagógicas capazes de preparar o discente para atuar em um contexto paradoxal, repleto de incertezas, riscos, contingências e paradoxos.

Quanto ao sistema do Direito, a busca por um novo olhar sobre essa área do saber fez com que emergisse uma visão questionadora acerca de tal campo do conhecimento. A partir desse contexto, não se pode ignorar o importante papel desempenhado pelos autores críticos do Direito e, conseqüentemente, seu ensino para o futuro da formação do profissional da área. Dentre os inúmeros juristas que contribuíram para a criação dessa perspectiva crítica, destaca-se o pensamento de Luis Alberto Warat. O jusfilósofo de nacionalidade argentina representou um grande marco para a compreensão crítica e reflexiva do Direito, deixando um grande legado à área.

O pensamento waratiano rompe com o modo tradicional, conservador e dogmático de ensinar Direito, revelando a necessidade de instituir um ensino problematizador, reflexivo e reformulador do imaginário instituído. Nesse sentido, para além de apresentar uma crítica ao Direito, Warat propõe a criação de uma pedagogia por ele denominada de cartográfica, que teria o papel de apropriar disciplinas como Filosofia, Literatura, Antropologia e Psicanálise. Diferentemente do sentido normalmente empregado ao termo cartografia, pautado em uma perspectiva organizada e segura de informações, a proposta waratiana está conectada a um mapa que compreende os sujeitos a partir de seu caráter instável, aberto e conectável em todas as dimensões, suscetível de receber modificações constantemente.

Como pode ser percebido, independentemente da área do saber, observa-se um movimento comum entre todas as perspectivas relatadas: a busca por uma forma diferente de observar as ciências e suas interconexões. Destaca-se, assim, o papel dos conteúdos denominados propedêuticos na formação de futuros profissionais.

Acredita-se que os conteúdos propedêuticos desenvolvam papel fundamental para a formação do bacharel em Direito no século XXI. Isso porque, embora há muitas décadas o suposto foco em um modelo tecnicista do conhecimento tenha sido empregado em virtude do contexto histórico e político do país, ainda hoje é possível perceber suas heranças no ensino superior, em especial nos cursos jurídicos.

As pesquisas realizadas ao longo da trajetória acadêmica relatada na tese revelam uma tendência do alunado a rejeitar a importância dessas áreas para a sua formação. Isso porque se vive em um tempo em que a técnica e o saber fazer parecem estar acima da própria construção do conhecimento.

Baseada nessa premissa, realizou-se a pesquisa com os estudantes de início e final de curso do período noturno. A partir desse estudo, foi possível identificar o perfil dos pesquisados, bem como suas percepções acerca das disciplinas propedêuticas incluídas no currículo de seu curso. Importa referir que as informações coletadas possibilitam aproximações com a realidade, mas não possuem o propósito de adotar uma postura determinista e generalizadora a respeito do perfil dos participantes em relação aos alunos e professores de outras instituições de ensino.

Em se tratando dos alunos em início de curso, é possível concluir que, em geral, os dados quantitativos levantados revelam que as respostas mais recorrentes obtidas no questionário aplicado no UNIRITTER indicam que a maioria é formada por homens (52%), com idade entre 18 e 22 anos (49%), solteiros (69%), sem filhos (78%), egressos de escola pública (58%), trabalha (85%) e tem renda familiar entre R\$ 2.489,00 e R\$ 4.976,00 (27%). Observou-se, ainda, que a maior parte dos respondentes (67%) almeja a carreira pública, em especial os cargos de juiz e delegado, e escolheu o curso em busca de realização pessoal e profissional (43%).

Já os concluintes são, em sua maioria, mulheres (54%), de 24 a 29 anos (36%), solteiros (64%), não têm filhos (76%), estudaram em escola pública (51%), exercem atividade profissional (75%), têm renda familiar na faixa de R\$ 2.489,00 a

R\$ 4.976,00 (33%), almejam carreira pública (66%), em especial os cargos de delegado (29%) e promotor de justiça (20%) e escolheram o curso em busca de realização pessoal e profissional (47%).

Dos dados indicados acima, destaca-se a diferença existente entre os índices de empregabilidade dos ingressantes em relação aos dos concluintes. Conforme pode ser observado, existe uma diferença de 10% entre esses resultados. A pesquisa indica que o número de estudantes que exercem atividade profissional é maior entre os estudantes de início de curso, o que representa um ponto importante para pensar a empregabilidade no período final da graduação.

Outra informação que merece destaque refere-se à renda familiar dos estudantes. Em geral, a faixa de renda permaneceu a mesma dentre os ingressantes e concluintes; contudo, quando realizada uma análise das demais respostas, percebe-se que o índice de alunos com renda familiar acima de R\$ 4.976,00 é mais elevada entre os alunos de início de curso (48%) do que entre os iniciantes (42%)

Adentrando os dados referentes às disciplinas propedêuticas, identificou-se que, em geral, os resultados da pesquisa quantitativa foram bastante positivos. No entanto, merecem uma análise conjunta aos resultados qualitativos.

Quando questionado sobre o modo como o aluno descreve seu curso, percebe-se que, para os ingressantes, o padrão de resposta apresenta pouca variação. Entre os pesquisados, o curso é considerado teórico para 47% dos respondentes e teórico/prático para 51%. Já para os discentes de final de curso, o índice de respostas que indica o caráter teórico e prático aumenta para 72%. Acredita-se que essa diferença se deva ao fato de esse aluno já ter concluído a maior parte das disciplinas, tendo contato com as atividades práticas que são desenvolvidas, em geral, na etapa final do curso.

No caso dos ingressantes, embora o currículo do curso em que a pesquisa foi aplicada tenha como característica a oferta de atividades práticas desde o segundo semestre, a percepção teórica é bastante elevada, em virtude do alto número de conteúdos propedêuticos presentes nessa etapa da formação.

Ao abordar a avaliação dos conteúdos propedêuticos, 52% dos ingressantes consideraram-nos bons. Entre os concluintes, esse resultado aumentou para 55%. Pode-se, portanto, concluir que não houve uma significativa variação no resultado.

Quanto ao grau de relevância dos conteúdos propedêuticos, os resultados seguiram a mesma tendência. Tais disciplinas são consideradas relevantes para 53% dos alunos em início de curso e para 55% dos concluintes.

Para 45% dos ingressantes, os conteúdos propedêuticos apresentam relação com a prática; já para os alunos em finalização de curso, o índice chega a 49%.

Outra pergunta abordou as metodologias de ensino empregadas pelos professores de propedêuticas. Sobre o assunto, 52% dos iniciantes acreditam que as metodologias utilizadas podem ser consideradas boas. Dentre os concluintes, esse índice aumenta em 10%.

Para mais de 80% dos pesquisados em início ou final de curso, o instrumento avaliativo mais utilizado em conteúdos propedêuticos é a prova.

Em seguida, questionou-se se o modo como as propedêuticas são ministradas deveria ser diferente. Essa questão apresentou uma grande incompatibilidade de respostas. 32% dos ingressantes indicaram que sim; dentre os concluintes, esse índice aumentou significativamente (54%). Tal informação chama atenção porque, em certa medida, contradiz o resultado apresentado na pergunta sobre as metodologias de ensino empregadas. Nessa questão, 74% dos participantes avaliaram positivamente (muito boas/boas) as práticas adotadas pelos professores.

A principal justificativa apresentada pelos dois grupos de pesquisados foi a mesma: a necessidade de as matérias propedêuticas terem mais relação com a prática profissional. Os comentários apresentados pelos alunos são extremamente rígidos. Alguns chegam a destacar que tais conteúdos são considerados perda de tempo para a formação do acadêmico de Direito.

Outra informação que manteve coerência no padrão de resposta entre ingressantes (96%) e concluintes (89%) indica que os conteúdos propedêuticos proporcionam reflexões críticas sobre o Direito e a sociedade. Dessa forma, conclui-se que, em geral, esse objetivo foi atingido pelo curso e pelos docentes que estão à frente do processo pedagógico dessas áreas, os quais são bem avaliados por 53% dos iniciantes e 54% dos futuros egressos.

Quando questionados sobre as características de um bom professor, os índices também são mantidos entre os dois grupos. O amplo conhecimento na área é considerado o principal atributo de um docente por parte dos ingressantes (69%) e

concluintes (67%). A segunda qualidade considerada mais relevante é a experiência prática do professor fora da academia (34% e 36%), o que revela novamente a preocupação discente com o contato com a atividade profissional.

Em sua maioria (71% dos alunos em início de curso e 61% entre os de final), considera-se que os docentes de propedêuticas apresentam as características que se julgam importantes para um bom professor. Apesar da avaliação dessa questão ser considerada positiva, a partir da análise qualitativa a respeito das respostas apresentadas, percebe-se a insatisfação de parte significativa dos discentes, ao mencionarem que, embora seja uma qualidade importante, muitos professores têm amplo conhecimento na área, mas não didática. Os comentários apresentados expressaram, em sua maioria, deficiências docentes na parte pedagógica e na ausência de sensibilização do alunado para a utilidade do conteúdo ministrado. Esse padrão de resposta possibilita a compreensão, mais uma vez, associada à ansiedade discente no que se refere à aplicabilidade do conteúdo propedêutico.

Para 54% dos ingressantes, os docentes de matérias propedêuticas não costumam propor atividades diferenciadas para desenvolver o conteúdo. Embora o índice seja menor entre os concluintes (46%), percebe-se que a informação é bastante relevante para se pensarem as metodologias de ensino normalmente empregadas em sala de aula. Aliado a isso, convém lembrar que a forma avaliativa mais comum é a prova.

Em seguida, questionou-se a opinião discente sobre manter os conteúdos propedêuticos no currículo do curso. 11% dos alunos iniciantes se manifestaram negativamente. Já entre os concluintes, esse índice aumenta para 20%.

Nessa mesma linha, outro dado que chama atenção é a quantidade de cadeiras propedêuticas presentes no currículo do curso. De acordo com 20% dos ingressantes, o curso deveria reduzir a oferta de tais conteúdos. Entre os alunos em final de curso, esse resultado aumenta para 38%.

Embora os dados quantitativos tenham apresentado, em sua maioria, resultados positivos, tal tendência não é confirmada na análise das perguntas abertas. Em geral, constata-se que o estudante tende a ser mais rigoroso em seus comentários quando tem espaço para se manifestar livremente.

A partir de uma análise qualitativa das respostas abertas apresentadas, percebe-se que as demandas dos alunos em relação à educação jurídica, em

especial no que tange aos conteúdos propedêuticos, são bastante semelhantes. Em geral, os discentes pontuam como principal problema dessas disciplinas a ausência de relação com a prática profissional. Em seguida, os pesquisados expressam a necessidade de as aulas serem mais dinâmicas e diferenciadas, indo além da aula expositiva. Outra consideração relevante pontuada por diversos alunos é a necessidade do diálogo e da interação entre professor e aluno, o que confirma as principais críticas realizadas aos métodos tradicionais de ensino (do Direito).

Dentre as principais características atribuídas a uma boa aula, os discentes (ingressantes e concluintes) indicam a necessidade de boa didática do professor. Isso significa que mesmo sendo docentes de disciplinas propedêuticas e, portanto, tendo formações que vão além da área jurídica, constata-se que o problema pedagógico está presente independentemente da formação do professor. Nesse sentido, importa lembrar a hipótese de que talvez essa deficiência encontre amparo no fato de, em geral, os programas de pós-graduação formarem mestres e doutores altamente capacitados para atuar na pesquisa, porém com sérias deficiências no que concerne a sua prática como professor universitário.

Além da didática, outra característica importante de uma boa aula é o esforço docente para manter a atenção do aluno. Em seguida, apontou-se a necessidade de integração entre teoria e prática.

Ao término do instrumento de pesquisa, os alunos apresentaram sugestões para o aprimoramento dos conteúdos propedêuticos. Dentre as respostas mais recorrentes, destaca-se a sugestão de que eles estejam vinculados a fatos mais contemporâneos, tornando seu conteúdo aplicável em casos práticos. Acredita-se que essa sugestão tenha relação com o fato de a maioria das matérias propedêuticas apresentar caráter mais histórico. Isso faz com que o estudante tenha dificuldade de identificar de que modo esse conteúdo seria aplicado na realidade.

Outra sugestão apresentada entre os discentes de início e final de curso refere-se à necessidade de o professor tornar esses conteúdos a mais interessantes e dinâmicos, sugerindo que as aulas sejam diversificadas e divertidas.

Chama atenção outra sugestão muito frequente entre as respostas relacionada à afirmação de que as propedêuticas deveriam ser simplificadas e objetivas. Note-se que tais considerações contrariam a própria natureza desses conteúdos.

Após a apresentação dos principais resultados obtidos por meio da pesquisa com os discentes, importa destacar o que se pode concluir do levantamento realizado com os professores. A partir da análise do perfil deles e tendo em vista as referências bibliográficas adotadas ao longo do trabalho e os requisitos exigidos pelo Ministério da Educação, é possível perceber com clareza o movimento de profissionalização da carreira docente na área do Direito nas últimas décadas.

Conforme demonstrado ao longo do trabalho, inicialmente, a função docente nos cursos jurídicos era desempenhada por profissionais que tinham como principal atividade algumas das carreiras tradicionais do Direito, como a magistratura, o Ministério Público ou mesmo o exercício da advocacia. Ao longo dos anos, foi possível perceber o processo de expansão do ensino superior no país (em nível de graduação e pós-graduação), o que gerou uma ampla demanda do mercado educacional por professores universitários. Na área jurídica não foi diferente. Prova disso é o fato de o país contar com mais de 30 mil professores de Direito.

O processo de expansão das instituições de ensino superior foi acompanhado pelo rigor dos critérios instituídos pelo Ministério da Educação para a atuação na docência, em especial após o ano 2000. Isso é demonstrado pelos inúmeros requisitos impostos pelos instrumentos de avaliação de curso e institucionais no que se refere aos professores.

De acordo com a regulação do ensino superior brasileira, para ser professor universitário no século XXI é necessário atender a uma série de requisitos, dentre os quais destacam-se a titulação, o tempo de experiência profissional, o tempo de experiência docente, uma ampla produção intelectual nos últimos anos, dentre outros. Logo, percebe-se que a docência, assim como outras profissões tradicionais do Direito, passa a ser mais uma alternativa para quem tem formação na área, deixando cada vez mais de ser considerada um “bico” entre aqueles que almejam seguir essa carreira.

Para além da identificação da profissionalização da carreira docente no Direito, pretendeu-se, a partir da pesquisa de campo, estudar a identidade do professor que ministra conteúdos propedêuticos. De acordo com o estudo realizado, foi possível traçar um perfil a respeito do grupo participante da pesquisa, bem como suas percepções acerca de sua escolha profissional e dos desafios para o futuro.

Com relação ao perfil dos professores, as respostas mais frequentes indicam que, em geral, os profissionais que ministram conteúdos propedêuticos nos cursos em que a pesquisa foi aplicada são homens (50%) e mulheres (50%), têm entre 24 e 33 anos (31%) e 43 a 53 anos (31%), são casados (50%), não têm filhos (50%) e têm renda familiar entre R\$ 9.955,00 e R\$ 12.443,00 (38%).

Sobre a área de formação, identificou-se que a maioria dos professores tem formação na área do Direito; contudo, alguns tiveram experiências em outras áreas. As instituições de ensino mais frequentes na graduação foram PUCRS (56%), UFRGS (25%) e UNISINOS (19%).

Como pode ser percebido anteriormente, a faixa etária dos professores varia entre docentes mais jovens e mais experientes. Essa característica justifica o tempo de conclusão da graduação apresentado pelos respondentes, pois 44% colaram grau após o ano 2000 e 38% concluíram o curso entre 1980 e 1990.

Ainda sobre titulação, constatou-se que 50% dos docentes realizaram curso de especialização, 81% concluíram o mestrado e 75% têm título de doutorado. Desse modo, constata-se o cumprimento de um requisito importante para a consolidação da carreira acadêmica, reforçando a ideia de profissionalização dessa área de atuação. Outro dado que revela tal tendência é o fato de 50% dos professores pesquisados atuarem em mais de uma instituição de ensino.

A amostra permitiu concluir que 38% dos docentes trabalham de 31 a 40 horas semanais e 44% afirmam que se dedicam de cinco a dez horas no processo de preparação de aulas.

Apesar de ser um grupo com um alto percentual de titulados, 56% dos professores responderam que, além da docência, exercem outra atividade profissional, mas quando questionados sobre qual sua profissão, 81% se identificam e se apresentam como professores, ou seja, têm a docência como principal função.

Quando questionados sobre os motivos que levaram a escolher a docência, a maioria dos professores indica o prazer, a satisfação e a paixão como principal justificativa, o que revela um padrão de resposta completamente diferente do perfil tradicional de docente que exerce essa função como atividade secundária.

A escolha pela área de atuação da docência (áreas propedêuticas) ocorreu por meio da afinidade com tal campo do conhecimento. Além disso, questionou-se sobre os principais desafios encontrados no exercício da docência em propedêuticas. As principais respostas apresentadas estão em consonância com os

dados obtidos na pesquisa com os discentes, pois os professores indicaram os desafios de motivar os alunos / mantê-los interessados, cobrança pela utilidade dos conteúdos e desvalorização dessas áreas por alunos e colegas.

O fator de satisfação docente foi outro elemento em destaque no instrumento de pesquisa. Sobre esse ponto, 88% dos professores indicaram serem felizes com a escolha profissional pela academia, 81% manifestaram que se sentem valorizados com a escolha profissional e 88% avaliam seu desempenho como professor como “muito bom” ou “bom”.

Sobre o assunto, merece destaque que o padrão de resposta está em consonância com a perspectiva teórica apresentada na tese. Tal afirmação pode ser realizada a partir as propostas de Maturana (em sua Biologia do amor) e de Warat (sobre a construção da pedagogia do novo), pois o laço afetivo configura um importante elemento do profissional da educação.

Em se tratando das estratégias metodológicas empregadas em sala de aula, 100% dos docentes indicam que promovem atividades interdisciplinares, 94% manifestam que já propuseram atividades diferenciadas em suas aulas, 94% indicam que o principal instrumento avaliativo adotado é a prova, seguido de textos e seminários (81%).

A referência ao conceito de interdisciplinaridade na pesquisa de campo foi adotada em virtude de ser a matriz conceitual adotada pela política pedagógica da instituição pesquisada. Apesar disso, destaca-se que a proposta sustentada na tese vai além dessa perspectiva. Para pensar o futuro da educação no século XXI, adotou-se como referência o conceito de transdisciplinaridade.

A partir dos resultados da pesquisa de campo e do levantamento bibliográfico realizado ao longo do trabalho (em especial os sustentados na proposta sistêmica e transdisciplinar), e levando em consideração o problema de pesquisa apresentado na tese, é possível chegar a três considerações sobre o objeto de estudo proposto.

A primeira sustenta-se na constatação de que a construção de novas respostas aos problemas do mundo requer uma abordagem transdisciplinar dos saberes e o reconhecimento do esgotamento paradigmático do modelo disciplinar pautado na compartimentalização do conhecimento. Isso porque acredita-se que a tendência científica à compartimentalização do saber se encontra superada diante de um contexto que exige novas respostas aos problemas do mundo. Ao

profissional do Direito cada vez mais é exigida a constituição de um olhar atento às complexidades que o mundo apresenta, tornando-se essencial a tarefa de reconectar os saberes.

Para tanto, concorda-se com Morin ao propor uma reforma da universidade, a qual tem o objetivo vital de ser uma reforma do pensamento que viabilize e permita o emprego total da inteligência. Trata-se de uma reforma não pragmática, mas paradigmática, concernente à aptidão para organizar o conhecimento⁴⁴⁸.

Embora o discurso da busca pela interdisciplinaridade se faça presente no contexto educacional brasileiro há algumas décadas, pouco se avançou nesse sentido por parte das instituições de ensino. A maioria dos cursos de Direito indica essa expressão em seus projetos pedagógicos sem muitas vezes contextualizar o que compreende a respeito. Embora o desenvolvimento da literatura educativa já tenha evoluído para uma proposta transdisciplinar, constata-se que a maior parte dos cursos jurídicos mantém uma denominação ultrapassada diante de uma sociedade complexa. Embasado em um novo paradigma, a busca pela religação e articulação do conhecimento não implica em suprimir as disciplinas, mas no desenvolvimento de uma observação contextualizada e globalizada do saberes.

Tendo em vista as considerações anteriores, verifica-se que, em pleno século XXI, o ensino jurídico carece de uma visão que reconecte o conhecimento. A adoção de uma nova observação a respeito desse campo do saber implica em reconhecer o valor de outras áreas do conhecimento para a compreensão dos problemas que uma sociedade complexa apresenta. Nesse sentido, destaca-se a importância dos conteúdos de caráter propedêutico para a formação do profissional do Direito.

A segunda consideração a ser realizada a partir do problema de pesquisa suscitado na introdução da tese diz respeito à necessidade de sensibilização discente para a compreensão da importância dos conteúdos propedêuticos para a formação do profissional do Direito. De acordo com os resultados da pesquisa de campo, identificou-se que as obras sobre educação jurídica estão corretas ao afirmarem que os discentes não atribuem valor aos conteúdos propedêuticos. Embora tal resultado não tenha sido evidenciado na análise quantitativa, esse viés

⁴⁴⁸ MORIN, Edgar. Sobre a Reforma Universitária. In MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (orgs.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 21.

restou confirmado na análise qualitativa das respostas apresentadas nos estudos realizados com os acadêmicos.

Com o intuito de despertar uma visão transdisciplinar por parte dos discentes, sustenta-se a necessidade do professor que ministra conteúdos propedêuticos enfrentar a tradicional compreensão dualista entre teoria e prática, bem como diversificar os métodos de aprendizagem empregados em sala de aula.

Sobre a relação entre teoria e prática, mais uma vez importa pontuar que não se está sustentando uma racionalidade reduzida à sua instrumentalidade, ou seja, a proposta não está centrada em uma sobreposição do “saber fazer” ou do domínio da técnica no processo formativo. Isso seria um profundo retrocesso.

Busca-se contextualizar os conteúdos propedêuticos de acordo com a realidade vivida pelo estudante, pois dessa forma ele atribuirá um sentido ao que está sendo trabalhado em aula e estará mais sensibilizado para o processo de aprendizagem. Para tanto, a aula não pode estar focada somente na figura do professor, pois a ele caberá observar o perfil de seus alunos e compreender suas expectativas e anseios no que se refere à disciplina

Também não se pretende sustentar um discurso educativo paternalista, que acredita que a tarefa do professor seja facilitar os conteúdos (propedêuticos) por meio de abordagens superficiais e simplificadas do saber, tampouco por uma percepção utilitarista do conhecimento.

Outra forma de promover a aproximação dos discentes com os conteúdos propedêuticos é através do reconhecimento de que as práticas pedagógicas adotadas em turmas de graduação não deveria ser sempre a mesma. Sendo assim, propõe-se aos docentes que se libertem dos modelos paradigmáticos tradicionais que lhes foram inculcados durante a sua formação sobre o modo de compreender o Direito e a educação jurídica.

Tendo em vista que a maior parte dos conteúdos propedêuticos é ofertada no início do curso e que é nos semestres iniciais que se tem um número elevado de alunos, não se pretende sustentar uma visão utópica de que todos estarão sempre 100% atentos e motivados. Tal meta seria inatingível, uma vez que os estudantes tendem a aprender de modo diverso.

Quando se fala em diversificação de métodos de aprendizagem, é importante não criar a falsa ilusão de que existe uma fórmula ou resposta correta para educar na área do Direito. Tal pretensão implicaria na dogmatização de

modelos pedagógicos, ideia completamente inversa ao que se sustenta na presente tese.

Apesar de não haver um modelo considerado único e acertado para educar na área do Direito, isso não significa que não seja possível conhecer e experimentar técnicas pedagógicas diferenciadas em sala de aula, em especial em conteúdos propedêuticos. Há amplo espaço para se explorar o processo pedagógico desses conteúdos, podendo o professor adotar estratégias que vão muito além das tradicionais aulas expositivas.

O paradigma pedagógico proposto requer o diálogo entre docente e discente, sendo a interação um elemento de suma importância para a aprendizagem. Nesse sentido, reflete-se acerca da perspectiva waratiana ao sustentar que o ambiente de sala de aula deveria ser um território de cumplicidades, amores e desejos, espaço esse de reconhecimento recíproco entre professor e alunos.

Além de aulas expositivo-dialogadas, os docentes podem, dependendo do grupo e do conteúdo a ser abordado, conectar o conteúdo com a arte, por meio da utilização de filmes, documentários, obras artísticas, literárias, dentre outras. A diversificação também pode ocorrer por meio de visitas orientadas e resolução de casos práticos, pois dessa forma seria realizada uma interlocução entre o conteúdo trabalhado em sala de aula e a realidade.

Outra forma de mudar o modo de trabalhar em conteúdos propedêuticos é por meio da promoção de jogos em sala de aula. O lúdico funciona como um significativo instrumento de aprendizagem. Além disso, atua de modo a aproximar os sujeitos e favorecer o diálogo.

A partir dessas reflexões, não se está declarando a morte da aula expositiva, afinal, ela ainda mantém seu papel na formação do bacharel em Direito. Apesar disso, sustenta-se que ela não precisa ser utilizada como único e principal recurso pedagógico empregado nas aulas de Direito. Embora se sustente a adoção de um novo paradigma pedagógico para a educação (jurídica) pautado em um olhar sistêmico e transdisciplinar dos saberes, não se pretende desconsiderar as contribuições que os modelos anteriores deixaram.

A última consideração a ser desenvolvida a fim de responder a problemática de pesquisa da tese consiste em reconhecer que ser professor no século XXI requer

flexibilidade para lidar com o novo e com as inseguranças, as incertezas, os paradoxos e os riscos que uma sociedade complexa apresenta. Tendo em vista as constantes transformações econômicas, sociais, tecnológicas e educacionais ocorridas nos últimos anos, é preciso repensar o papel do professor. Esse profissional (em especial o de instituição privada) precisa compreender que o contexto da educação superior de hoje é diferente do período em que concluiu a graduação ou do momento em que iniciou a carreira acadêmica. Os alunos são diferentes, as instituições estão passando por um processo de profissionalização e começam a atuar como empresas no mercado educacional e a sociedade carece de profissionais aptos a apresentar novas respostas aos problemas que o mundo lhe apresenta.

Lidar com o novo significa compreender o processo de democratização do ensino superior e a expansão da oferta dos cursos de Direito no país. Nesse sentido, não se pode ignorar a criação de programas de incentivo para o ingresso na Universidade – a exemplo do Programa Universidade para Todos (PROUNI)

Outro desafio a ser enfrentado pelo profissional, que deve ser flexível para lidar com o novo, diz respeito ao ingresso no ensino superior de estudantes com carências de conhecimentos básicos não supridos pelos ensinos fundamental e médio. Não há como voltar no tempo, portanto, o professor deverá refletir sobre o seu papel nesse contexto e encarar esse problema como sendo seu.

Ser professor implica na compreensão e preparação para uma nova forma de docência, que está sendo promovida em virtude dos avanços tecnológicos. A evolução da tecnologia promove a reflexão acerca do papel do professor em ambientes presenciais ou virtuais. A expansão da educação a distância é uma realidade a ser enfrentada pelo profissional docente, uma vez que representa uma tendência do ensino superior brasileiro e mundial.

A partir do pressuposto de que se pode falar em carreira docente, compreende-se que o campo da educação a distância representa uma tendência para o futuro da profissão. Esse desafio exigirá dos professores flexibilidade para atuar diante de uma realidade que enfrentou inúmeras transformações nas últimas décadas.

A preparação de um profissional do Direito requer um professor diferente, capaz de atuar e conduzir a aprendizagem diante de um contexto repleto de inseguranças, complexidades, riscos e paradoxos. Para tanto, destaca-se o papel

dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil na formação dos futuros professores que atuarão nessas áreas. Compete aos PPGs, enquanto um dos principais responsáveis pela formação de professores universitários na área do Direito, não manter uma visão centrada única e exclusivamente na pesquisa, mas compreender que, além de pesquisadores, os egressos dos cursos de mestrado e doutorado, em sua maioria, tenderão a compor os quadros funcionais docentes das instituições de ensino.

Sendo assim, acredita-se que, assim como a graduação é responsável por formar profissionais que atuarão no vasto mercado de trabalho da área do Direito, à pós-graduação caberia repensar o seu papel no processo de formação dos futuros professores de Direito do país. Essa proposta não se restringe à inclusão de uma disciplina de Educação na estrutura curricular do curso, nem na obrigação de somente alunos bolsistas terem experiências em sala de aula por meio de estágio de docência.

Para além dessas questões, sugere-se que o debate e a prática acerca da reconexão dos saberes encontrem espaço nesse ambiente. A promoção de linhas de pesquisa transdisciplinares e a realização de projetos comuns entre áreas do conhecimento diversas se faz cada vez mais necessárias.

Logo, apesar de parecer superado, o debate acerca de uma outra forma de pensar a educação (jurídica) está longe de acabar. Refletir sobre um novo modo de educar, em especial em conteúdos propedêuticos, requer algumas mudanças. A primeira, relacionada à necessária modificação das instituições educacionais em diferentes níveis. No entanto, para além de reformar as instituições, concorda-se com Morin ao sustentar-se que é preciso reformar os educadores, mas “quem educará os educadores?”⁴⁴⁹. A partir dessa perspectiva, é possível observar que os desafios da educação jurídica não serão enfrentados com a substituição dos docentes, mas com a atuação de professores diferentes.

A partir das perspectivas elencadas na tese, considera-se que, por meio de uma abordagem sistêmica e transdisciplinar, os saberes propedêuticos representam alternativas viáveis para que o bacharel em Direito possa construir respostas

⁴⁴⁹ MORIN, Edgar. Sobre a Reforma Universitária. In: MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (orgs.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 23.

adequadas às demandas de uma sociedade que vive em constantes transformações.

REFERÊNCIAS

ADEODATO, João Maurício. Uma opinião sobre o ensino jurídico brasileiro. In: CONSELHO FEDERAL DA OAB. **OAB Ensino Jurídico**: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1993.

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

AGUIAR, Roberto Armando Ramos de. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&, 2004.

ALMEIDA, Eneá de Dtutz e. **Mestres e Professores**: um ensaio sobre a história recente da relação entre programas de pós-graduação e docentes nos cursos de direito. In: **Anuário ABEDi**. Ano 4. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006.

ALMEIDA JÚNIOR, A. **Sob as Arcadas**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1965.

ALMEIDA JÚNIOR, Fernando Frederico de. Os atuais objetivos do ensino do direito no Brasil. In: CERQUEIRA, Daniel Torres; CARLINI, Angélica e ALMEIDA FILHO, José Carlos de. (org.) **180 anos do Ensino Jurídico no Brasil**. Campinas: Millenium, 2007.

_____. Do Profissional-Docente ao Docente Profissional: a valoração simbólica dos títulos acadêmicos e da experiência docente no campo jurídico brasileiro. . In: CARVALHO, Evandro Menezes de (org. et al.): **Representações do professor de Direito**. 1. ed. Curitiba: PR: CRV, 2012

ALVES, Elizete Lanzoni. A Interdisciplinaridade no Ensino Jurídico: construção de uma proposta pedagógica. **Anuário ABEDi**. Ano 4. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006.

_____. Ensino jurídico como fonte de direito: uma abordagem crítica sobre o espaço universitário. In: **180 anos do Ensino Jurídico no Brasil**. In: CERQUEIRA, Daniel Torres; CARLINI, Angélica e ALMEIDA FILHO, José Carlos de. (org.) Campinas: Millenium, 2007.

_____. Educação Jurídica: uma análise antropológica necessária à compreensão da dimensão cultural da docência. In: CARVALHO, Evandro Menezes (orgs., et al.) **Representações do professor de direito**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

AMADO, Juan Antonio Garcia. A sociedade e o direito na obra de Niklas Luhmann. In: ARNAUD, André-Jean (org.). **Niklas Luhmann**: do sistema social à Sociologia Jurídica. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2004.

ANDRADE, Vera Regina Pereira. **Dogmática jurídica**: esboço de sua configuração e identidade. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

ANGARITA, Antônio. (coord.); AMBROSINI, Diego Rafael; SALINAS, Natasha Schmitt Caccia. **Construção de um sonho**: Direito GV: Inovação, métodos, pesquisa, docência. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2010.

ANTUNES, José Engrácia. Prefácio. In: TEUBNER, Günther. **O direito como sistema autopoietico**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1989.

ARAPIRACA, José de Oliveira. **A Usaid e a educação brasileira**. SP: Autores Associados/Cortez, 1982.

ARENDT, Hannah. **Da Revolução**. São Paulo: Ática, 1988.

ARNAUD, André-Jean. **O direito entre modernidade e globalização**. Lições de filosofia do Direito e do Estado. Rio de Janeiro: Renovar, 1999.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DO DIREITO. **História da ABEDi**. Disponível em: < <http://www.educacaojuridica.net/news/um-pouco-da-historia-da-abedi/>>. Acesso em 19 abr. 2013.

AZEVEDO, Plauto Faraco. Ensino Jurídico e Politicidade do Direito. **Revista da Associação dos Juizes do Rio Grande do Sul**, v. XXIV, n.16, mar.1997

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. In: **Obras completas**. v. 9, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942.

BARRETTO, Vicente de Paula. Sete notas sobre o ensino jurídico. In: VENÂNCIO FILHO, Alberto (org.); ALBUQUERQUE, Guiomar Freitas de. **Encontros da UnB**: Ensino Jurídico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1978-1979.

_____. Perspectivas Epistemológicas do Direito no século XXI. In: ROCHA, Leonel Severo (org.); STRECK, Lênio Luiz. **Constituição, Sistemas Sociais e Hermenêutica**. Programa de Pós-Graduação em Direito. São Leopoldo: Centro de Ciências Jurídicas – UNISINOS, 2004.

BARZOTTO, Luís Fernando. **O Positivismo Jurídico Contemporâneo**: uma introdução a Kelsen, Ross e Hart. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

BASTOS, Aurélio Wander. **O Ensino Jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2000.

BECK, Ulrich. **La sociedade del riesgo**: hacia una nueva modernidad. Traducción Jorge Navarro. Barcelona: Paidós, 1998.

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BEDIN, Gilmar Antônio. Direito Natural. In: BARRETO, Vicente de Paulo (org.). **Dicionário de Filosofia do Direito**. São Leopoldo: Editora Unisinos; Rio de Janeiro: Renovar, 2009.

BERTALANFFY, Ludwig Von. **Teoria geral dos sistemas**. Tradução de Francisco M. Guimarães. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

BEVILAQUA, Clóvis **História da Faculdade de Direito do Recife**. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1977.

BITTAR, Eduardo. O Ensino da Filosofia do Direito: história, legislação e tradição na cultura jurídica brasileira. In: **Anuário ABEDi**. Ano 4. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006.

BLEGER, José. **Temas de Psicologia**: entrevista e grupos. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BOBBIO, Norberto. **Teoria do ordenamento jurídico**. Tradução de Maria Celeste Cordeiro Leite dos Santos. 10. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

_____. **Teoria da norma jurídica**. Tradução de Fernando Pavan Baptista, Ariani Bueno Sudatti. Bauru: EDIPRO, 2001.

BOLTZMANN, Ludwig. **Escritos de Mecânica y Termodinâmica**. Tradução de Ordonez Rodriguez, Francisco Javier Odon. 1 ed. Madrid: Alianza, 1986.

BRASIL.Ministério da Educação. INEP. **Prova do ENADE 2006**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/enade/2006/Provas/PROVA_DE_DIREITO.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Prova do ENADE 2009**. Disponível em: <<http://www.uniritter.edu.br/enade/provas/2009/Prova%20-%20Direito%20-%202009.pdf>><http://www.uniritter.edu.br/enade/provas/2009/Prova%20-%20Direito%20-%202009.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Prova do ENADE 2012**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2012/07_DIREITO.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Cultura. INEP. **Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_maio_12.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Educação Superior: Cursos e Instituições**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Censo da Educação Superior Resumido**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2010**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2012.

BRASIL. **Lei Imperial de 11 de agosto de 1827**, em seu artigo 3º. Disponível em: <http://www.oab.org.br/historiaoab/links_internos/ant_leiago.htm>. Acesso em: 10 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior entre os anos 2000 e 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17212>. Acesso em: 10 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Sesu. Comissão de Especialistas de Ensino de Direito. **Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos**. Elevação de qualidade e avaliação. Relatório Final. Brasília: MEC, dez. 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema e-MEC**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996, art. 47, §4º.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 1886**, de 30 de dezembro de 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Relatórios do Censo**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 211**, de 8 de julho de 2004. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/CES0211_2004.pdf>.

BRASIL. **Parecer n.º 512/69**, CESU, aprovado em 11 de julho de 1969 (Proc 975/69 - C.F.E. e outros).

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1027**, de 15 de maio de 2006.
Disponível em:
<http://www.inep.gov.br/download/superior/institucional/2006/portaria_1.027.doc>.
Acesso em: 10 jul. 2007.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 9**, de 29 de setembro de 2004. **fonte**

BÜLLESBACH, Alfred. Princípios de teoria dos sistemas. In KAUFMANN, Arthur ; WINFRIED, Hassemmer (orgs.). **Introdução à Filosofia do Direito e à Teoria do Direito Contemporâneas**. Tradução de Marcos Keel e Manuel Seca de Oliveira. Revisão Científica e coordenação de António Manuel Hespanha. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

CAPELLA, Juan Ramón. **El aprendizaje del aprendizaje**. una introducción al estudio del derecho. 2. ed. Madrid: Editorial Trotta, 1998.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de mutação**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 2006.

_____. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução de Newton Roberval Eicheberg. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

CARBONNIER, Jean. A parte do direito na angústia contemporânea. VENÂNCIO FILHO, Alberto (org.); ALBUQUERQUE, Guiomar Freitas de. In: **Encontros da UnB: Ensino Jurídico**. Tradução de Ana Maria Villela. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1978-1979.

CARLINI, Angélica. Currículo em Direito: mudanças e percepções. In: **Anuário ABEDi**. Ano 4. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006.

_____. O professor de direito: perspectivas para a construção de uma identidade docente. In: **180 anos do Ensino Jurídico no Brasil**. CERQUEIRA, Daniel Torres; CARLINI, Angélica e ALMEIDA FILHO, José Carlos de. (org.) Campinas: Millenium, 2007.

CARVALHO, Evandro Menezes de (org. et al). **Representações do professor de direito**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

CARVALHO, Salo de. Mitos sobre a escola do direito livre. In **Estudos Jurídicos**. São Leopoldo: Unisinos, v. 26. set./dez., 1993.

CASTANHO, Sérgio. “A universidade entre o sim, o não e o talvez”. In: VEIGA, Ilma; CASTANHO, Maria Eugênia (org.) **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

CERQUEIRA, Daniel Torres. História e Direito: dois parceiros de uma longa jornada. In: CERQUEIRA, Daniel; FRAGALE FILHO, Roberto (orgs.). **O Ensino Jurídico em Desate: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica**. Campinas, SP: Millenium Editora, 2006.

CHEVALILIER, Jacques. **O Estado Pós-Moderno**. Trad. Marçal Justen Filho. Belo Horizonte: Fórum, 2009.

CONSELHO FEDERAL DA OAB. **OAB Ensino Jurídico: diagnósticos, perspectivas e propostas**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1992.

_____. **OAB Ensino Jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação**. Brasília: Conselho Federal Brasília da OAB, 1993.

_____. **Ensino jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1997.

CORDEIRO, Márcia dos Santos. Leitura em quadrinhos em sala de aula. **Revista de Educação CEAP**, Slavador, v.10, n. 38, set./nov. 2002.

COSTA, Bárbara Silva. **A Estrutura Curricular do Curso de Direito do UniRitter: reflexões sobre o processo de mudança**. 136 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) sob orientação do Prof. Dr. Dani Rudnicki. Canoas, Centro Universitário Ritter dos Reis, 2004.

_____; RUDNICKI, Dani (org.). **Ensino Jurídico e Realidade Prisional: impressões dos acadêmicos de Direito do UniRitter sobre presídios gaúchos**. Porto Alegre: UniRitter Ed., 2005.

_____. (Re)pensando o Direito diante de um mundo global: uma reflexão sobre os desafios do Ensino Jurídico no século XXI. In: CERQUEIRA, Daniel; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. (orgs.) **180 anos de Ensino Jurídico no Brasil: passado, presente e futuro do Direito**. 1. ed. Campinas: Milenium, 2007.

_____. **A (In)suficiência do Ensino Jurídico no Modo de Observar e Ensinar o Direito**. 308f. Dissertação de Mestrado em Direito sob orientação do Prof. Dr. Leonel Severo Rocha. São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007.

Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp047044.pdf>>.

_____. Ensino Jurídico e Sociedade do Conhecimento: uma reflexão sobre a prática educativa no século XXI. In: **Novatio Iuris**. v. 4. Porto Alegre: Escola Superior de Administração, Direito e Economia, 2009.

_____. Ensino Jurídico e o Paradigma da complexidade. **Revista do Curso de Direito da FSG**, Caxias do Sul, v.5, 2009.

_____, ROCHA, Leonel Severo. Ensino Jurídico e Sociedade Complexa: contribuições do pensamento luhmanniano na observação do sistema educativo. In: Congresso Nacional do CONPEDI, 20, Vitória, 2011 [Recurso eletrônico]. **XX Encontro Nacional do CONPEDI**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2011. Disponível em: <<http://www.conpedi.org.br/anais/XXcongresso/Integra.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2013

_____; ROCHA, Leonel Severo. Ensino do Direito e percepções discentes: contribuições waratianas para a construção da pedagogia do novo. In SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; NASPOLINI SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra; COUTO, Mônica Bonetti (orgs.). **Educação Jurídica**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

CHRISTENSEN, Clayton M. **Inovação na Sala de Aula**. Como a inovação de ruptura muda a forma de aprender. Tradução Raul Rubenich. Porto Alegre: Bookman, 2009.

CRUZ, Elisa Pires da Cruz; SENA, Jaqueline Santa Brígida. 180 anos de ensino do direito no Brasil: olhares e perspectivas discentes. In: **180 anos do Ensino Jurídico no Brasil**. CERQUEIRA, Daniel Torres; CARLINI, Angélica e ALMEIDA FILHO, José Carlos de. (org.) Campinas: Millenium, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de (org.). **O golpe na educação**. 11. ed. RJ: Jorge Zahar, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. (org.) **Formatos Avaliativos e Concepção da Docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. In: **Encontros da UnB**. Ensino jurídico. Brasília: UnB, 1978-9.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 1997.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2006.

DOCUMENTO DO PLANEST. Princípios e Pressupostos norteadores para a construção de uma nova graduação de referência. São Leopoldo: UNISINOS, dez. 2002.

ENGELMANN, Wilson. O Ensino Jurídico. In: **Estudos Jurídicos**. São Leopoldo: Unisinos, v.26, n.66, Jan./Abr., 1993.

_____. As Nanotecnologias e os Novos Direitos: a (necessária) revisão da estrutura das fontes do Direito. **Anuario de Derecho Constitucional Latinoamericano**. Ano XVII, Montevideo, 2011. Disponível em: <<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/dconstla/cont/2011/pr/pr25.pdf> >. Acesso em 22 de maio de 2013.

_____. As Nanotecnologias, os Direitos Humanos e o Ensino Jurídico: a dialética da “pergunta e resposta” como condição de possibilidade para construir o caminho em direção ao diálogo entre as fontes do Direito. In: CARVALHO, Evandro Menezes de (org. et al.): **Representações do professor de Direito**. 1. ed. Curitiba: PR: CRV, 2012.

ENRICONE, Délcia. **O Educador de Direito**: diagnóstico e formação continuada. In **Anuário ABEDi**. Ano 4. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006.

ERSKINE, James A. et al. **Teaching with Cases**. Ontario: University of Western Ontario. 2001.

FALCÃO, Joaquim. Os cursos jurídicos e a formação do Estado Nacional. In: **Os advogados**: ensino jurídico e mercado de trabalho. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 1984.

_____. Prefácio. In LACERDA, Gabriel. **O Direito no Cinema**: relato de uma experiência didática no campo do Direito. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

FARIA, José Eduardo. O ensino jurídico e a função social da dogmática. In VENÂNCIO FILHO, Alberto (org.); ALBUQUERQUE, Guiomar Freitas de. **Encontros da UnB**: Ensino Jurídico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1978-1979.

_____. A função social da dogmática e a crise do ensino e da cultura jurídica brasileira. In: **Sociologia Jurídica**: crise do Direito e práxis política. Rio de Janeiro, Forense, 1984.

_____; CAMPILONGO, Celso. **A Sociologia Jurídica no Brasil**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Ed., 1991.

_____. A cultura e as profissões jurídicas numa sociedade em transformação. In: NALINI, José Renato (org.). **Formação Jurídica**. 2. ed. São Paulo: RT, 1999.

_____. Ensino Jurídico: Mudar cenários e substituir paradigmas teóricos. In: CONSELHO FEDERAL DA OAB. **OAB Ensino Jurídico**: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1993.

FAURE, Guy Olivier. A constituição da interdisciplinaridade: barreiras institucionais e intelectuais. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 108, Rio de Janeiro, p.84, 1992.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Da Universidade “Modernizada” à Universidade Disciplinada**: Atcon e Meira Mattos. SP: Cortez: Autores Associados, 1991.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1993, p. 27. *Apud* APOSTEL, L.; BERGER, MICHAUD e outros. **L’Interdisciplinarité**: problemes d’enseignement et de recherche dans lês universités. Nice: OCDE, 1972.

FELIX, Loussia. P. Musse. Novas Dimensões da Atuação Jurídica: o papel de advogados, burocratas e acadêmicos na dedefinição da formação e das funções dos operadores jurídicos. Disponível em: <<http://lasa.international.pitt.edu/LASA98/Felix.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2013.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. O Ensino Jurídico. In: VENÂNCIO FILHO, Alberto (org.); ALBUQUERQUE, Guiomar Freitas de. **Encontros da UnB**: Ensino Jurídico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1978-1979.

_____. **Introdução ao Estudo do Direito**: técnica, decisão, dominação. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

_____. **Função social da dogmática jurídica**. São Paulo: Max Limonad, 1998.

FIORILLO, Celso Antônio Pacheco; LINHARES, Mônica Tereza Mansur. Educação Jurídica e Meio Ambiente Digital na Sociedade da Informação. In: **Educação Jurídica**. SILVEIRA, Vladimir Oliveira; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti. (org.) São Paulo: Saraiva, 2013.

FISCHMAN, Fernando; SEDA, Juan. **Formación Pedagógica en Derecho**. Procesos comunicativos y recursos didácticos. Buenos Aires: MiñoyDávila, 2011.

FRAGALE FILHO, Roberto. Impactos das mudanças legislativas nos projetos pedagógicos. **Anuário ADEBi**. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas. v 1, n.1. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2003.

_____. Diretrizes Curriculares: reconstruindo a história recente. In: **Anuário ABEDi**. Ano 4. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006.

FREIRAS FILHO, Roberto. O Ensino Jurídico e a mudança do modelo normativo In: **Revista de Informação Legislativa**. Brasília: Senado Federal – Subsecretaria de Edições Técnicas. Ano 41, n. 164, out./ dez. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Bárbara. **Estado, escola e sociedade**. São Paulo: Edart, 1978.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

GALDINO, Flávio Antônio Esteves. A Ordem dos Advogados do Brasil na Reforma do Ensino Jurídico. In: CONSELHO FEDERAL DA OAB. **Ensino Jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil**. Brasília, DF: Conselho Federal da OAB, 1997.

GAUKROGER, Stephen. **Descartes: uma biografia intelectual**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

GENRO, Tarso. Suspensão de autorização para cursos de direito. São Paulo, 12 de fevereiro de 2004. Disponível em:
<<http://noticias.uol.com.br/educacao/ultnot/ult105u3078.jhtm>>. Acesso em: 9 jun. 2004.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri, São Paulo: Manole, 2003.

GIDDENS, Anthony. **O mundo na era da globalização**. Tradução de Saul Barata. 3. ed. Lisboa: Presença, 2001.

_____. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILISSEN, John. **Introdução histórica ao direito**. Tradução de Antônio Manuel Hespanha; L. M. Macaísta Malheiros. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GONÇALVES, Guilherme Leite. Comentário: Limites do Projeto Iluminista: problemas operativos do Estado nacional na sociedade mundial. In: NEVES, Marcelo (coord.). **Transnacionalidade do Direito: novas perspectivas dos conflitos entre ordens jurídicas**. São Paulo: Quartier Latin, 2010. p. 53.

GONZÁLEZ, Rodrigo Stumpf. Direito, Democracia e Nova Institucionalidade: uma análise da criação de Conselhos Municipais de Controle de Políticas Públicas. In: ROCHA, Leonel Severo (org.); STRECK, Lênio Luiz. **Constituição, Sistemas Sociais e Hermenêutica**. Programa de Pós-Graduação em Direito. São Leopoldo: Centro de Ciências Jurídicas – UNISINOS, 2004.

GOODE, William J.; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. Tradução de Carolina Martuscelli Bori. 7. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

GOYARD-FABRE, Simone. **Os fundamentos da ordem jurídica**. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GUIDOLIN, Clodoveo; SALLES, Marcus Maurer. Semear a incerteza: a problematização de casos práticos como método de ensino crítico e transformador do Direito. In: **Anuário ABEDi**. Ano 4. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006.

GUIMARÃES, Isaac Sabbá. **Metodologia do Ensino Jurídico**. Aproximações ao Método e à Formação do Conhecimento Jurídico. 1. ed. 5. tir. Curitiba: Juruá, 2009.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

HARNIK, Simone. Mec mantém cursos de direito reprovados pela OAB. **GLOBO – G1**. 07 abr. 2007, 19h34. Disponível em: <g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL64616-5604,00.html>. Acesso em: 15 fev. 2013.

HART, Herbert. **O conceito de Direito**. Tradução de A. Ribeiro Mendes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

HERRERA, Luis Henrique Martim. A formação humanística do professor de direito sob a ótica da legislação educacional. ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI, 20, Belo Horizonte, 2011. **Anais do XX Encontro Nacional do CONPEDI**. Florianópolis, 2011, p. 4088. Disponível em: <<http://conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/XXencontro/Integra.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2013

HESPAÑA, Antônio Manuel. **Poder e instituições na Europa do antigo regime**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1984.

HIRONAKA, Giselda Maria Fernandes Novaes; MONACO, Gustavo Ferraz de Campos. Passado, presente e futuro do Direito. As arcadas e sua contribuição para o ensino do direito no Brasil. In: **180 anos do Ensino Jurídico no Brasil**. CERQUEIRA, Daniel Torres; CARLINI, Angélica e ALMEIDA FILHO, José Carlos de. (org.) Campinas: Millenium, 2007.

HOLANDA, Ana Paula Araújo de. A Escola de Recife e seu papel na construção do ensino jurídico brasileiro: uma ruptura de paradigmas. In: **180 anos do Ensino Jurídico no Brasil**. CERQUEIRA, Daniel Torres; CARLINI, Angélica e ALMEIDA FILHO, José Carlos de. (org.) Campinas: Millenium, 2007.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

IHERING, Rudolf Von. **A Evolução do Direito**. 1. ed. Salvador: Progresso, 1950.

JAPIASSU, Hilton. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 108, Rio de Janeiro, 1992.

JELLINEK, Georg. **Teoría General del Estado**. México: Fondo de Cultura Econômica, 2000.

KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. Tradução de João Baptista Machado. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

KINCHELOE, Joe L. **Formação do Professor como Compromisso Político**. Mapeando o Pós-Moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KONZEN, Lucas Pizzolatto. O Discurso Pedagógico nas Faculdades de Direito da América Latina. In: CARVALHO, Evandro Menezes de (org. et al.): **Representações do professor de Direito**. 1. ed. Curitiba: PR: CRV, 2012

KUHN, Thomas. **Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LACERDA, Gabriel. **O Direito no Cinema**: relato de uma experiência didática no campo do Direito. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LEÃO, Lúcia. **O Labirinto da Hipermídia**. Arquitetura e navegação no ciberespaço. São Paulo: Iluminuras, 1999.

LEITE, Denise (org.). **Pedagogia Universitária**. Conhecimento, ética e política no ensino superior. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Abili Lázaro Castro de. A função e a importância das disciplinas prepedêuticas na estrutura curricular dos cursos de direito no Brasil. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná**, Curitiba, v.42, 2005.

LINHARES, Mônica Tereza Mansur. **Ensino Jurídico: educação, currículo e diretrizes curriculares** no curso de direito. São Paulo: Iglu Editora, 2010.

LÔBO, Paulo Luiz Neto. Critérios de Avaliação Externa dos Cursos Jurídicos. In: CONSELHO FEDERAL DA OAB. **OAB Ensino Jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1993.

_____. Ensino Jurídico: realidade e perspectiva. In: **Anais da XVII Conferência Nacional dos Advogados**. v. 1. Rio de Janeiro: Conselho Federal da OAB, 2000.

_____. Ensino jurídico: realidade e perspectivas. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Ensino jurídico para que(m)?**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

LOIS, Cecília Caballero. Ensino Jurídico e Função Social dos Cursos de Direito: é possível superar impasses históricos e limitações teóricas para reescrever seus caminhos? In: **Anuário ABEDi**. Ano 4. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006.

LOPES, José Reinaldo de Lima. **O Direito na História: lições Introdutórias**. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 2002.

LUHMANN, Niklas. **Sistema jurídico y dogmática jurídica**. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1983.

_____. **Sociologia do Direito I**. Tradução de Gustavo Bayer. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

_____; SCHORR, Karl Eberhard. Presupuestos Estructurales de una pedagogia reformista. Analisis sociológicos de la pedagogia moderna. **Revista de Educación**, Madrid, n. 29, 1990.

_____; SCHORR, Karl Eberhard. **El sistema educativo**: problemas de reflexión. México: Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 1993.

_____. **Introducción a la teoría de sistemas**. México: Universidad Iberoamericana, 1996.

_____. **Teoría de la sociedad y pedagogia**. 1. ed. Barcelona: Paidós, 1996.

_____; DE GIORGI, Raffaele. **Teoria della società**. Milano: FrancoAngeli, 1996.

_____. Por que uma “Teoria dos Sistemas”? In: NEVES, Clarissa Baeta, SAMIOS (org), Eva Machado Barbosa. **Niklas Luhmann**: a nova teoria dos sistemas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, Goethe-Institut/ICBA, 1997.

_____. **A improbabilidade da comunicação**. Tradução de Anabela Carvalho. 3. ed. Lisboa: Vega, 2001.

_____. **El derecho de la sociedad**. México: Ibero-americana. 2002.

LUZ, Márcia; PETERNELA, Douglas. **Outras Lições que a Vida Ensina e a Arte Encena**: 106 filmes para Treinamento e Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Qualitymark. 2007.

LYRA FILHO, Roberto. Humanismo dialético. In: **Direito e Avesso**. Boletim da Nova Escola Jurídica Brasileira. Brasília: Edições NAIR, 1983. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/04700620800247739754480/cuaderno1/numero1_31.pdf>. Acesso em: 24 set. 2007.

MACEDONIA, Leonardo. **Livro do Centenário dos Cursos Jurídicos no Brasil: 1827-1927**. Porto Alegre: Livraria Americana – J. O. Rentzsch & Cia. 1927.

MÄDCHE, Flávia Clarici. **Abrindo perspectivas**: a intersubjetividade na pedagogia de Paulo Freire. Porto Alegre: Dacasa, 1998.

_____; DUTRA, Jéferson Luiz D. Introdução à Teoria Sistêmica. In: ROCHA, Leonel Severo (org.), STRECK, Lênio Luiz. **Anuário 2003**. Programa de Pós-Graduação em Direito. Mestrado e Doutorado. São Leopoldo: Centro de Ciências Jurídicas – UNISINOS. 2003.

MAKARENKO, Antón Semiónovich. **A força da coletividade** In: **PEDAGOGIA do século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Mônaco. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

MARQUES, Cláudia Lima. Apresentação. In: ZITSCHER, Harriet Christiane. **Metodologia do Ensino Jurídico com Casos**: teoria e prática (com exemplos de direito do consumidor e do direito civil). 1. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. Capacitação Docente nos Programas de Mestrado em Direito: a criação da disciplina de Metodologia da educação jurídica. In: **Anuário ABEDi**. Ano 4. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006.

_____. Técnicas para a evolução do modelo pedagógico tradicional dos cursos de direito. In: **180 anos do Ensino Jurídico no Brasil**. CERQUEIRA, Daniel Torres; CARLINI, Angélica e ALMEIDA FILHO, José Carlos de. (org.) Campinas: Millenium, 2007.

MARTINS, Carlos Benedito. **A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02>>. Acesso em: 2 fev. 2013.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATURANA, Humberto R. e VARELA, Francisco J. Transdisciplinaridade e cognição. In: **EDUCAÇÃO e transdisciplinaridade**. Tradução de Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000.

_____; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação Humana e Capacitação**. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução de Humberto Mariotti; Lia Diskin. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

_____; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athenas, 2004.

_____. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MAZUREK. Teoria analítica do Direito. In: KAUFMANN, A.(org.); HASSEMER, W. **Introdução à Filosofia do Direito e à Teoria do Direito Contemporâneas**. Tradução de Marcos Keel e Manuel Seca de Oliveira. Revisão Científica e

coordenação de António Manuel Hespanha. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

MCLUHAN, Herbert Marshall. O futuro da educação. In: GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

MÈLIC, Joan-Charles. Introducción: el laberinto de la teoría de la sociedad. In: LUHMANN, Niklas. **Teoría de la sociedad y pedagogia**. 1. ed. Barcelona: Paidós, 1996.

MELLO, Reynaldo Irapuã Camargo. **Ensino Jurídico: Formação e Trabalho Docente**. Curitiba: Juruá, 2007.

MELO FILHO, Álvaro. Impasses e Alternativas nos Cursos de Direito no Brasil. In: CONSELHO FEDERAL DA OAB. **Revista da OAB**. v. 29. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1981.

_____. **Metodologia do Ensino Jurídico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

MILL, Daniel. **Docência Virtual: uma visão crítica**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2012.

MORAIS, José Luis Bolzan de; ZANIN, Fabrício Carlos; NETO, Alfredo Copetti. A democracia dos modernos: crise de representação e novas formas e lugares para as práticas democráticas. In: **Anuário do Programa de Pós-Graduação em Direito**. Mestrado e Doutorado. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 17. ed. São Paulo: Papyrus Educação, 2010.

MORIN, Edgar. **O Pensar Complexo**. Edgar Morin e a crise da modernidade. Por uma reforma do pensamento. Rio de Janeiro: Gramond, 1999.

_____. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Elimar Pinheiro de (orgs.). **O Pensar Complexo**. Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Gramond, 1999.

_____; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. 2. ed. São Paulo: Fundação Peirópolis, 1999.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva; Jeanne Sawaya. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

_____. Sobre a Reforma Universitária. In: MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (orgs.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A Articulação dos Saberes. In: MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (orgs.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (orgs.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Para onde vai o mundo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NAFARRATE, Javier Torres. Nota a la versión en español. In: LUHMANN, Niklas e SCHORR, Karl Eberhard. **El sistema educativo: problemas de reflexión**. México: Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 1993.

NALINI, José Renato. O ensino da justiça (ou a renovação da docência jurídica). In: **180 anos do Ensino Jurídico no Brasil**. CERQUEIRA, Daniel Torres; CARLINI, Angélica e ALMEIDA FILHO, José Carlos de. (org.) Campinas: Millenium, 2007.

NASPOLINI SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra; COUTO, Monica Bonetti. Matrizes Epistemológicas da Ciência do Direito que se Conhece e Ensina no Brasil. In: Congresso Nacional do CONPEDI, 20, Vitória: 2011. [Recurso eletrônico]. **Anais do XX Encontro Nacional do CONPEDI**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2011. Disponível em: <<http://www.conpedi.org.br/anais/XXcongresso/Integra.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

_____; MAILLART, Adriana da Silva. A ciência jurídica, seu paradigma dogmático e a pesquisa no Direito. In: Congresso Nacional do CONPEDI, 21, Niterói, 2012. [Recurso eletrônico]. **Anais do XXI Encontro Nacional do CONPEDI**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/publicacao/uff.php>>. Acesso em 15 fev. 2013.

_____; SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; COUTO, Mônica Bonetti (orgs.). **Educação Jurídica**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

NETTO, Sergio Moreira. **500 filmes sobre Advogados e Tribunais**. Porto Alegre: Conceitual. 2001.

NEVES, Clarissa Baeta; SAMIOS (org.); Eva Machado Barbosa. **Niklas Luhmann: a nova teoria dos sistemas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, Goethe-Institut/ICBA, 1997.

_____. A Educação na perspectiva de Niklas Luhmann. In: **Encontro Anual da Anpocs** realizado em Caxambu, Minas Gerais. São Paulo: Anpocs, 2003.
NICOLESCU, Basarab, et al. **Educação e transdisciplinaridade**. Tradução de Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000.

_____. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: **Educação e transdisciplinaridade**. Tradução de Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000.

_____. A prática da transdisciplinaridade. In: **EDUCAÇÃO e transdisciplinaridade**. Tradução de Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000.

_____. Um novo tipo de conhecimento. Disponível em:
<<http://www.ufrjr.br/leprans/arquivos/conhecimento.pdf>>. Acesso em 15 fev. 2013.

NOGUEIRA, José Luis de Almeida. **A Academia de São Paulo: Tradições e Reminiscências**. São Paulo: Saraiva, 1977.

NOVAES, Adelina de Oliveira. Representações Sociais sobre o Ser Jurista no Brasil. In: **Representações do professor de direito**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

NÓVOA, António Sampaio. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editorial, 1992.

NUSSBAUM, Martha Craven. Cultivating Humanity. In: **Legal Education**. The University of Chicago Law Review, Winter 2003. v. 70. Issue: 2. Start page:
Tradução de Luiz Reimer Rodrigues Rieffel. Cultivando a humanidade na educação jurídica.

OGDEN, C. K. **O significado de significado**. Um estudo da influencia da linguagem sobre o pensamento e sobre a ciência do simbolismo. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PAGANI, Juliana Ferrari de Oliveira. A Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direito no Brasil: a formação dos professores das disciplinas pedagógicas oferecidas em seus programas. In: SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Naspolini; COUTO, Mônica Bonetti (orgs.). **Educação Jurídica**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

PANTOJA, Luisa de Marillac Xavier dos Passos. Fragmentos amorosos de um discurso jurídico – ou fragmentos jurídicos de um discurso amoroso. In: WARAT, Luis Alberto. **Epistemologia e ensino do Direito: o Sonho acabou.v.II**, Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

PARSONS, Talcot. **O Sistema das Sociedades Modernas**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira, 1974.

_____. **O Sistema das Sociedades Modernas.** Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira, 1974.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridades:** conceito e distinções. Caxias do Sul, RS. Educus; Porto Alegre: Edições Pyr, 2005.

PELLANDA, Nize Maria Campos. SCHLUNZEN, E. T. M.; SCHLUNZEN JÚNIOR, K. **Inclusão Digital:** tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____; **Maturana & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PENA-VEGA, Alfredo (org.); NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. **O Pensar Complexo:** Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

PEPE, Albano Marcos Bastos. A recepção Habermasiana da Sociologia do Direito de Max Weber. In ROCHA, Leonel Severo (org.), MORAIS, José Luis Bolzan de; STRECK, Lênio Luiz. **Constituição, sistemas sociais e hermenêutica.** Programa de pós-graduação em Direito da Unisinos: mestrado e doutorado. Porto Alegre: Livraria do Advogado. Ed.; São Leopoldo: Unisinos, 2005.

PEREIRA, Aloysio Ferraz. Reforma Curricular: Perfumarias Fundamentais. **Impulso:** Revista de Ciências Sociais e Humanas: O Direito nos anos 90. Piracicaba, v.9, n.20, p.7-14, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética.** São Paulo: Abril, 1983.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2010.

PONCE, Lina. A Identidade do Professor de Sociologia Jurídica. In: **Anuário ABEDi.** Ano 4. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica.** São Paulo: Cultrix, 2003.

PORTELLA, Eduardo. A reconstrução da disciplina. **Tempo Brasileiro,** Rio de Janeiro, n. 108, Rio de Janeiro, 1992.

PÔRTO, Inês da Fonseca. **Ensino Jurídico, Diálogos com a Imaginação:** construção o projeto didático no ensino jurídico. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 2000.

POSNER, Richard A. **A problemática da teoria moral e jurídica**. Traduzido por Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

PRENSKY, Marc. **On the Horizon**. NCB University Press, v.. 9, n.5, October (2001a). Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

PUCEIRO, Enrique Zuleta. **Paradigma dogmático y ciência del derecho**. Madrid: Editoriales de Derecho Reunidas, 1981.

QUEIRÓS, Eça. **O Conde de Abranhos**. s.l, Publicações Europa-América, s.d. 120p.

RIBEIRO JÚNIOR, João. **A Formação Pedagógica do Professor de Direito: Conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino do Direito**. Campinas: Papyrus, 2001.

RIVERO, Cléia Maria; GALLO, Sílvio (orgs.) **A Formação de Professores na Sociedade do Conhecimento**. Bauru, SP: Educs, 2004.

ROCHA, Adriana de Lacerda. Perfil do Professor de Direito: uma discussão preliminar. In: CARVALHO, Eliandro Menezes de (Org., et al.) **Representações do professor de direito**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

ROCHA, Jamesson Vieira. Sujeito Educativo: uma abordagem complexa. In: BORBA, Sérgio; ROCHA, Jamesson (Org.). **Educação e Pluralidade**. Brasília: Plano Editora, 2003.

ROCHA, Leonel Severo. Crítica da “teoria crítica do direito”. **Seqüência**. Florianópolis, n.6, 1982.

_____. **A problemática jurídica: uma introdução transdisciplinar**. Porto Alegre: Fabris, 1985.

_____. **A Democracia em Rui Barbosa: o Projeto Político Liberal-Racional**. Rio de Janeiro: Liber Juris, 1995.

_____. **Paradoxos da Auto-Observação: Percursos da Teoria Jurídica Contemporânea**. Curitiba: JM Editora, 1997.

_____. **Epistemologia Jurídica e Democracia**. São Leopoldo: Unisinos, 1998.

_____. Três matrizes da Teoria Jurídica. In: ROCHA, Leonel Severo (org); STRECK, Lênio Luiz; MORAIS, José Luis Bolzan de. **Anuário do Programa de**

Pós-Graduação em Direito da Unisinos São Leopoldo: Centro de Ciências Jurídicas – UNISINOS, São Leopoldo, 1999.

_____. Uma observação histórica do nascimento da Sociologia do Direito no Brasil. **AJURIS – Associação dos Juizes do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, v. 26, n. 75, p.193, set. 1999.

_____; CARVALHO, Delton Winter de. Auto-referência, Circularidade e Paradoxos na Teoria do Direito. In: ROCHA, Leonel Severo (org.); MORAIS, José Luis Bolzan de; STRECK, Lênio Luiz. **Anuário 2002**. Programa de Pós-Graduação em Direito. São Leopoldo: Centro de Ciências Jurídicas – UNISINOS, 2002.

_____. Prefácio. In: OLIVEIRA, Romulo Andre Alegretti. **Ensino Jurídico no Brasil: qualidade e risco**. Passo Fundo: UPF, 2003.

_____; DUTRA, Jeferson Luiz Della Valle. Notas introdutórias à concepção sistemista do contrato. In: **Anuário 2004**. Programa de Pós-Graduação em Direito, Mestrado e Doutorado. São Leopoldo: Centro de Ciências Jurídicas UNISINOS, 2004.

_____; SCHWARTZ, Germano; CLAM, Jean. **Introdução à teoria do sistema autopoietico do Direito**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

_____; PEPE, A. M. B. . **Genealogia da Crítica Jurídica: de Bachelard a Foucault**. Porto Alegre: Verbo Jurídico, 2007. v. 1.

_____. Prefácio. In: TRINDADE, André (org.) **Direito Educacional: sob uma ótica sistêmica**. Curitiba: Juruá, 2007.

_____; PEPE, Albano Marcos Bastos. **Genealogia da Crítica Jurídica: de Bachelard a Foucault**. Porto Alegre: Verbo Jurídico, 2007.

_____; KING, M. ; SCHWARTZ, Germano . **a Verdade sobre a Autopoiese no Direito**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

. Observaciones sobre Autopoiese, Normativismo y Pluralismo Jurídico. **HENDU: Revista Latinoamericana de Derechos Humanos**, v. 2, 2011.

_____; DE AZEVEDO, Guilherme . Notas para uma teoria da organização da decisão jurídica autopoietica. In: **RECHTD**. Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito, v. 4, 2012.

_____. A aula mágica de Law (I). Disponível em:
<<http://luisalbertowarat.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 19 dez. 2012.

_____. **A construção sociojurídica do tempo:** teoria do direito e do processo. Curitiba: Juruá, 2012.

_____; SCHWARTZ, Germano; CLAN, Jean . **Introdução à Teoria do Sistema Autopoietico do Direito.** 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2013. v. 1.

_____; KING, M. ; SCHWARTZ, Germano . **A Verdade sobre a Autopoiese no Direito.** 2 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2013.

_____. **Epistemologia Jurídica e Democracia.** 2 ed. São Leopoldo: Unisinos, 2013.

RODRIGUEZ, Darío. Los Limites del Estado em la Sociedad Mundial: de la política al derecho. In: NEVES, Marcelo (cprrd.). **Transnacionalidade do Direito:** novas perspectivas dos conflitos entre ordens jurídicas. São Paulo: Quartier Latin, 2010.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do Direito no Brasil:** diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

_____. **Pensando o Ensino do Direito no Século XXI.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

_____. *Professor pen drive (ou Professor data show).* In: **Aprender Direito.** Disponível em: <<http://www.aprenderdireito8.blogspot.com.br/2009/07/professor-pendrive.html>>. Acesso em: 7 jul. 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

ROSSATO, Ermelio. **A expansão do ensino superior no Brasil:** do domínio público à privatização. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2006.

RUDNICK, Dani. O Estatuto do Visconde de Cachoeira e os debates parlamentares sobre o ensino jurídico brasileiro ocorridos entre 1823 e 1827. In: CERQUEIRA, Daniel Torres; CARLINI, Angélica e ALMEIDA FILHO, José Carlos de. (org.). **180 anos do Ensino Jurídico no Brasil.** Campinas: Millenium, 2007.

_____. Os Docentes, Os Juristas Marginais e o Ensino do Direito. In: CARVALHO, Evandro Menezes de (org, et. Al.) **Representações do professor de Direito.** 1. ed. Curitiba: PR: CRV, 2012.

SALDANHA, Nelson. A Escola do Recife na evolução do Pensamento Brasileiro. In: **As Ideias Filosóficas no Brasil.** São Paulo: Convívio, 1987.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

SANTOS, André Leonardo Copetti; MORAIS, José Luis Bolzan de. **O ensino jurídico e a formação do bacharel em Direito**: diretrizes político-pedagógicas do curso de Direito da Unisinos. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**: ciência e senso comum. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 1980.

SILVA, Artur Stamford da; MAIA, Alexandre da; TEIXEIRA, João Paulo Allain. Pesquisa em direito e a superação das escolas-de-um-só. Uma profecia às avessas? In: CERQUEIRA, Daniel Torres; CARLINI, Angélica e ALMEIDA FILHO, José Carlos de. (org.) **180 anos do Ensino Jurídico no Brasil**. Campinas: Millenium, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini. A reprodução do paradigma dogmático da ciência do Direito no ensino jurídico e a necessidade de mudanças na pesquisa jurídica, que permitam uma efetiva educação jurídica. In SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti (orgs.). **Educação Jurídica**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SOARES, Ilma Maria Fernandes. Para além do cognitivo na formação dos educadores. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, v 10, n. 38, jun./ago. 2002.

SOBRINHO, José Wilson Ferreira. **Didática e Aula em Direito**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 2000.

STEGMÜLLER, Wolfgang. **A filosofia contemporânea**: introdução crítica. São Paulo: E.P.U., 1977.

STRECK, Lênio Luiz. **Hermenêutica jurídica e(m) crise**: uma exploração hermenêutica da construção do Direito. 6. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

_____. **Hermenêutica Jurídica e(m) Crise**: uma exploração hermenêutica da construção do Direito. 6. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

_____. **Verdade e Consenso**: constituição, hermenêutica e teorias discursivas. Da possibilidade à necessidade de respostas corretas em Direito. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

_____. Aplicar a “Letra da Lei” é uma Atitude Positivista? **Revista NEJ Eletrônica**, v. 15, n.1, p. 158-173, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/nej/article/view/2308>>. Acesso em 15 abr. 2013.

_____. O necessário ataque de Lênio Streck. Disponível em: <<http://rafazanatta.blogspot.com.br/2012/09/o-necessario-ataque-de-lenio-streck.html>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

_____. O Ensino Jurídico e (De)formação Positivista. In: **Representações do professor de direito**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

TAGLIAVINI, João Virgílio (coord). **Exame de Ordem**: uma visão crítica. São Carlos: Edição do autor, 2010.

TEUBNER, Gunther. **O Direito como Sistema Autopoiético**. Lisboa: Clouste Gulbenkian, 1989, p. 77-79.

UNIRITTER. [**Descrição dos eixos temáticos do curso de Direito do UniRitter**]. Disponível em: <http://www.uniritter.edu.br/graduacao/direito/poa/downloads/Ementa_V%20Eixo%20Temático.pdf>. Acesso em: 18 de fev. 2013.

UNIRITTER. Comissão Própria de Avaliação. **Relatórios de Avaliação Institucional do Centro Universitário Ritter dos Reis**. Porto Alegre: Centro Universitário Ritter dos Reis, 2012.

UNIRITTER. Currículo do curso de Direito do UniRitter. Disponível em: <http://www.uniritter.edu.br/graduacao/direito/poa/downloads/CURRICULO_5_atualizado.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2012.

UNISINOS. **Linguagem Organizacional**. São Leopoldo: Unisinos, 2005, p. 08.

_____. **O conceito de competências e seus desdobramentos didático-pedagógicos na Unisinos**. São Leopoldo: UNISINOS, 2006. Disponível em <<http://unisinos.br/blogs/formacao-docente/files/2012/02/O-conceito-de-competencias.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>>. Acesso realizado em 08 de outubro de 2012.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. **Autoridade Docente no Ensino Superior**: discussão e encaminhamento. São Paulo: Xamã. Niterói: Intertexto, 2006.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. Análise histórica do ensino jurídico no Brasil. In: _____ (org.); ALBUQUERQUE, Guiomar Freitas de. **Encontros da UnB**: Ensino Jurídico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1978-1979.

_____. **Das arcadas ao bacharelismo**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

VENTURA, Deisy. **Ensinar Direito**. Barueri: Manole, 2004.

_____. Do Direito ao Método e do Método ao Direito. In: CERQUEIRA, Daniel; FRAGALE FILHO, Roberto (orgs.). **O Ensino Jurídico em Desate**: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica. Campinas, SP: Millenium Editora, 2006.

VERNENGO, Roberto José. **Teoria General del Derecho**. 2. ed. Buenos Aires: Cooperadora de derecho y ciencias sociales, 1976.

VIEIRA, José Ribas. O Realismo Fantástico: os cursos de direito no Brasil. In: CONSELHO FEDERAL DA OAB. **OAB Ensino Jurídico**: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação. Brasília: Conselho Federal Brasília da OAB, 1993.

VILLEY, Michel. **A formação do pensamento jurídico moderno**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WARAT, Luis Alberto; CUNHA, Rosa Maria Cardoso da. **Ensino Jurídico e Saber Jurídico**. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1977.

_____. Sobre la dogmática jurídica. **Seqüência**, Florianópolis, n. 2, 1980.

_____. Crítica da “teoria crítica do direito”. **Sequencia**, Florianópolis, n. 6, 1982.

_____. **A pureza do poder**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1983.

_____. **Introdução Geral do Direito II**. A epistemologia jurídica na modernidade. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1995.

_____. **O direito e sua linguagem**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1995.

_____. A pedagogia do novo. In: **Epistemologia e ensino do direito**: o sonho acabou. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

_____. Confissões e Ilusões: Manifesto para Contradogmáticas. In: **Epistemologia e ensino do direito**: o sonho acabou. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

_____. Do postulado da pureza metódica ao princípio da heteronímia significativa. In: **Epistemologia e ensino do direito**: o sonho acabou. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

_____. Educacion y derecho. In: **Epistemologia e ensino do direito**: o sonho acabou. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

_____. O outro lado da dogmática jurídica. In: **Epistemologia e ensino do direito**: o sonho acabou. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

_____. Utopias, conceitos e cumplicidades na interpretação da lei. In: **Epistemologia e ensino do direito**: o sonho acabou. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

WHITEHEAD, Alfred North. **Os fins da educação**. São Paulo: Nacional, 1966.

WIEACKER, Franz. **História do Direito Privado Moderno**. 1. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1980.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Introdução ao Pensamento Jurídico Crítico**. 2. ed. São Paulo: Editora Acadêmica, 1995.

_____. **Pluralismo Jurídico**: Fundamentos de uma Nova Cultura no Direito. 2. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1997.

_____. **História do direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

_____. **Fundamentos de História do Direito**. 2. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2011.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário**. Seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

ZITSCHER, Harriet Christiane. **Metodologia do Ensino Jurídico com Casos**: teoria e prática (com exemplos de direito do consumidor e do direito civil). 1. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

APÊNDICE A - Questionário - Estudantes de Direito em início de curso

Informações sobre a pesquisa e instruções de preenchimento:

- Esta pesquisa objetiva identificar a percepção dos estudantes de Direito em início de curso sobre as disciplinas de caráter propedêutico, tais como: Sociologia, Filosofia, Antropologia, História, Ciência Política, Economia, Ética e Psicologia.
- Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na tese de Doutorado da acadêmica Bárbara Silva Costa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Doutorado em Direito.
- Fica assegurado o anonimato do respondente.
- Este questionário possui perguntas abertas e fechadas.
- Caso você tenha interesse em receber os resultados da pesquisa, assine seu e-mail no registro disponível com a pesquisadora.

I - PERFIL DO ESTUDANTE				
1. Sexo: a. () feminino b. () masculino	2. Idade: a. () menos de 18 b. () de 18 a 23 anos c. () de 24 a 29 anos d. () de 30 a 40 anos e. () mais de 40 anos	3. Estado Civil: a. () solteiro b. () casado c. () união estável d. () separado /divorciado e. () outro Qual?	4. Número de filhos: a. () Nenhum b. () 01 filho c. () 02 filhos d. () Mais de 02 filhos	5. Como fez seu Ensino Médio? a. () todo / maior parte em escola pública b. () todo / maior parte em escola particular
6. Exerce atividade profissional? a. () sim b. () não Qual? a. () estágio b. () emprego na área do Direito c. () emprego fora da área do Direito d. () outro Qual?		7. Quantas pessoas moram com você? a. () nenhuma b. () 01 pessoa c. () de 02 a 04 pessoas d. () mais de 04 Quantas?	9. Renda familiar (considerar todos os moradores da residência que trabalham): a. () menos de R\$1.244,00 b. () de R\$1.245,00 a R\$2.488,00 c. () de 2.489,00 a R\$4.976,00 d. () de R\$4.977,00 a R\$7.465,00 e. () de R\$7.466,00 a R\$9.954,00 f. () mais de R\$9.954,00	
10. Instituição:	12. Quais são as suas aspirações profissionais? a. () carreira pública - concurso público b. () carreira privada - advocacia c. () outra	13. Caso você tenha interesse em seguir a carreira pública, qual escolheria: a. () juiz b. () promotor c. () defensor público d. () delegado e. () outro Qual?	14. Marque o principal motivo pelo qual você escolheu estudar Direito: a. () identificação com o Curso b. () amplo mercado de trabalho c. () realização pessoal e profissional d. () possibilidade de concursos públicos e. () outro motivo Qual?	
11. Semestre em que está matriculado:				

II – AVALIAÇÃO DAS DISCIPLINAS PROPEDEÚTICAS		
15. Tendo em vista as disciplinas cursadas até o momento, como você descreveria o Curso de Direito: a. () teórico b. () prático c. () teórico e prático d. () não sabe	16. Dentre as disciplinas elencadas abaixo, marque as que você já cursou ou está cursando: a. () Sociologia f. () História b. () Ciência Política g. () Filosofia c. () Economia h. () Psicologia d. () Antropologia i. () Ética	17. Em geral, como você avalia as disciplinas propedêuticas: a. () muito boas b. () boas c. () regulares d. () ruins e. () muito ruins
18. Qual a relevância das disciplinas propedêuticas para a sua formação profissional? a. () muito relevantes b. () relevantes c. () nem relevantes nem irrelevantes	19. Como você avalia a relação das disciplinas propedêuticas com a prática profissional jurídica: a. () existe muita relação b. () existe relação c. () a relação é moderada	20. Como você avalia a relação das disciplinas propedêuticas com as demais disciplinas do curso: a. () existe muita relação b. () existe relação c. () a relação é moderada

d. () irrelevantes e. () muito irrelevantes	d. () existe pouca relação e. () não existe nenhuma relação	d. () existe pouca relação e. () não existe nenhuma relação
21. Como você avalia as metodologias de ensino empregadas nas disciplinas propedêuticas: a. () muito boas b. () boas c. () regulares d. () ruins e. () muito ruins	22. Em geral, qual(is) desse(s) instrumento(s) avaliativo(s) é(são) adotado(s) nas disciplinas propedêuticas: a. () provas / exames b. () leituras de textos - seminários c. () filmes d. () outros Quais?	23. Você acredita que o modo como as disciplinas propedêuticas são ministradas deveria ser diferente? a. () sim b. () não Que sugestão você apresentaria?
24. Como você avalia a relevância dos conteúdos ministrados nas disciplinas propedêuticas? a. () muito relevantes b. () relevantes c. () nem relevantes nem irrelevantes d. () irrelevantes e. () muito irrelevantes	25. Os conteúdos ministrados em disciplinas propedêuticas proporcionam reflexões críticas sobre o Direito e a sociedade: a. () sim b. () não	26. Em geral, como você avalia os professores das disciplinas propedêuticas? a. () muito bons b. () bons c. () regulares d. () ruins e. () muito ruins
27. Em sua opinião, qual, dentre as alternativas indicadas, representa a característica mais importante de um professor? a. () amplo conhecimento da área b. () titulação (Mestrado/Doutorado) c. () bem sucedido na área d. () bom relacionamento com a turma e. () profissional com experiência prática f. () outro Qual?	28. Em geral, os professores das disciplinas propedêuticas possuem as características que você julga serem mais importantes em um professor? a. () sim b. () não Por quê?	29. Algum professor de disciplinas propedêuticas já propôs uma atividade diferenciada para desenvolver o conteúdo? a. () sim b. () não Qual?
30. Caso a resposta da questão nº 29 tenha sido “sim”, qual foi o grau de receptividade da turma para a atividade? a. () a turma foi muito receptiva b. () a turma foi receptiva c. () a turma foi indiferente d. () a turma foi pouco receptiva e. () a turma não foi receptiva	31. Você acha que as disciplinas propedêuticas deveriam ser mantidas nos currículos dos cursos de Direito? a. () sim b. () não	32. Qual a sua opinião sobre a quantidade de disciplinas propedêuticas presente em seu currículo? a. () o curso deveria ter mais disciplinas propedêuticas b. () o curso deveria manter a mesma quantidade de disciplinas propedêuticas c. () o curso deveria reduzir o número de disciplinas propedêuticas
33. O que é uma boa aula?		
34. Como você descreveria seus professores de disciplinas propedêuticas:		

35. Indique três disciplinas que você julga serem fundamentais para a sua formação:

36. Descreva sua opinião sobre as disciplinas propedêuticas:

37. Apresente sugestões para o aprimoramento das disciplinas propedêuticas:

APÊNDICE B - Questionário - Estudantes de Direito em final de curso

Informações sobre a pesquisa e instruções de preenchimento:

- Esta pesquisa objetiva identificar a percepção dos estudantes de Direito em início de curso sobre as disciplinas de caráter propedêutico, tais como: Sociologia, Filosofia, Antropologia, História, Ciência Política, Economia, Ética e Psicologia.
- Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na tese de Doutorado da acadêmica Bárbara Silva Costa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Doutorado em Direito.
- Fica assegurado o anonimato do respondente.
- Este questionário possui perguntas abertas e fechadas.
- Caso você tenha interesse em receber os resultados da pesquisa, assine seu e-mail no registro disponível com a pesquisadora.

I - PERFIL DO ESTUDANTE				
1. Sexo: a. () feminino b. () masculino	2. Idade: a. () menos de 18 b. () de 18 a 23 anos c. () de 24 a 29 anos d. () de 30 a 40 anos e. () mais de 40 anos	3. Estado Civil: a. () solteiro b. () casado c. () união estável d. () separado /divorciado e. () outro Qual?	4. Número de filhos: a. () Nenhum b. () 01 filho c. () 02 filhos d. () Mais de 02 filhos	5. Como fez seu Ensino Médio? a. () todo / maior parte em escola pública b. () todo / maior parte em escola particular
6. Exerce atividade profissional? a. () sim b. () não Qual? a. () estágio b. () emprego na área do Direito c. () emprego fora da área do Direito d. () outro Qual?		7. Quantas pessoas moram com você? a. () nenhuma b. () 01 pessoa c. () de 02 a 04 pessoas d. () mais de 04 Quantas?	9. Renda familiar (considerar todos os moradores da residência que trabalham): a. () menos de R\$1.244,00 b. () de R\$1.245,00 a R\$2.488,00 c. () de 2.489,00 a R\$4.976,00 d. () de R\$4.977,00 a R\$7.465,00 e. () de R\$7.466,00 a R\$9.954,00 f. () mais de R\$9.954,00	
10. Instituição:	11. Semestre em que está matriculado:	12. Quais são as suas aspirações profissionais? a. () carreira pública - concurso público b. () carreira privada - advocacia c. () outra Qual?	13. Caso você tenha interesse em seguir a carreira pública, qual escolherá: a. () juiz b. () promotor c. () defensor público d. () delegado e. () outro Qual?	14. Marque o principal motivo pelo qual você escolheu estudar Direito: a. () identificação com o Curso. b. () amplo mercado de trabalho. c. () realização pessoal e profissional. d. () possibilidade de concursos públicos e. () outro motivo Qual?

II – AVALIAÇÃO DAS DISCIPLINAS PROPEDEÚTICAS		
15. Tendo em vista as disciplinas cursadas até o momento, como você descreveria o Curso de Direito: a. () teórico b. () prático c. () teórico e prático d. () não sabe	16. Dentre as disciplinas elencadas abaixo, marque as que você já cursou ou está cursando: a. () Sociologia f. () História b. () Ciência Política g. () Filosofia c. () Economia h. () Psicologia d. () Antropologia i. () Ética	17. Em geral, como você avalia as disciplinas propedêuticas: a. () muito boas b. () boas c. () regulares d. () ruins e. () muito ruins
18. Qual a relevância das disciplinas propedêuticas para a sua formação profissional? a. () muito relevantes b. () relevantes c. () nem relevantes nem irrelevantes d. () irrelevantes	19. Como você avalia a relação das disciplinas propedêuticas com a prática profissional jurídica: a. () existe muita relação b. () existe relação c. () a relação é moderada d. () existe pouca relação	20. Como você avalia a relação das disciplinas propedêuticas com as demais disciplinas do curso: a. () existe muita relação b. () existe relação c. () a relação é moderada d. () existe pouca relação

e. () muito irrelevantes	e. () não existe nenhuma relação	e. () não existe nenhuma relação
21. Como você avalia as metodologias de ensino empregadas nas disciplinas propedêuticas: a. () muito boas b. () boas c. () regulares d. () ruins e. () muito ruins	22. Em geral, qual(is) desse(s) instrumento(s) avaliativo(s) é(são) adotado(s) nas disciplinas propedêuticas: a. () provas / exames b. () leituras de textos - seminários c. () filmes d. () outros Quais?	23. Você acredita que o modo como as disciplinas propedêuticas são ministradas deveria ser diferente? a. () sim b. () não Que sugestão você apresentaria?
24. Como você avalia a relevância dos conteúdos ministrados nas disciplinas propedêuticas? a. () muito relevantes b. () relevantes c. () nem relevantes nem irrelevantes d. () irrelevantes e. () muito irrelevantes	25. Os conteúdos ministrados em disciplinas propedêuticas proporcionam reflexões críticas sobre o Direito e a sociedade: a. () sim b. () não	26. Em geral, como você avalia os professores das disciplinas propedêuticas? a. () muito bons b. () bons c. () regulares d. () ruins e. () muito ruins
27. Em sua opinião, qual, dentre as alternativas indicadas, representa a característica mais importante de um professor? a. () amplo conhecimento da área b. () titulação (Mestrado/Doutorado) c. () bem sucedido na área d. () bom relacionamento com a turma e. () profissional com experiência prática f. () outro Qual?	28. Em geral, os professores das disciplinas propedêuticas possuem as características que você julga serem mais importantes em um professor? a. () sim b. () não Por quê?	29. Algum professor de disciplinas propedêuticas já propôs uma atividade diferenciada para desenvolver o conteúdo? a. () sim b. () não Qual?
30. Caso a resposta da questão nº 29 tenha sido “sim”, qual foi o grau de receptividade da turma para a atividade? a. () a turma foi muito receptiva b. () a turma foi receptiva c. () a turma foi indiferente d. () a turma foi pouco receptiva e. () a turma não foi receptiva	31. Você acha que as disciplinas propedêuticas deveriam ser mantidas nos currículos dos cursos de Direito? a. () sim b. () não	32. Qual a sua opinião sobre a quantidade de disciplinas propedêuticas presente em seu currículo? a. () o curso deveria ter mais disciplinas propedêuticas b. () o curso deveria manter a mesma quantidade de disciplinas propedêuticas c. () o curso deveria reduzir o número de disciplinas propedêuticas
33. O que é uma boa aula?		
34. Como você descreveria seus professores de disciplinas propedêuticas:		

35. Indique três disciplinas que você julga serem fundamentais para a sua formação:

36. Descreva sua opinião sobre as disciplinas propedêuticas:

37. Apresente sugestões para o aprimoramento das disciplinas propedêuticas:

APÊNDICE C – Questionário - Professores

Informações sobre a pesquisa e instruções de preenchimento:

- Esta pesquisa objetiva identificar a o perfil e a atuação de professores que ministram disciplinas de caráter propedêutico, tais como: Sociologia, Filosofia, Antropologia, História, Ciência Política, Economia, Ética e Psicologia.
- Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na tese de Doutorado da acadêmica Bárbara Silva Costa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Doutorado em Direito.
- Fica assegurado o anonimato do respondente.
- O pesquisado pode, caso não se sinta a vontade para responder a todos os questionamentos, deixar questões em branco.
- Caso você tenha interesse em receber os resultados da pesquisa, assine seu e-mail no registro disponível.

I - PERFIL DO PESQUISADO				
1. Sexo: a. () feminino b. () masculino	2. Idade: a. () menos de 23 anos b. () de 24 a 33 anos c. () de 34 a 43 anos d. () de 44 a 53 anos e. () mais de 53 anos	3. Estado Civil: a. () solteiro b. () casado c. () união estável d. () separado /divorciado e. () outro Qual?	4. Número de filhos: a. () Nenhum b. () 01 filho c. () 02 filhos d. () Mais de 02 filhos	5. Área do Curso de Graduação: a. () Direito b. () Outra área Qual?
6. Instituição onde se graduou? (sigla)	7. Ano de conclusão da graduação: a. () antes de 1980 b. () de 1980 a 1990 c. () de 1991 a 2000 d. () após ano 2000	8. Grau de Escolaridade: a. () Especialização em andamento b. () Especialização concluída c. () Mestrado em andamento d. () Mestrado concluído e. () Doutorado em andamento f. () Doutorado concluído	9. Realizou Curso de Especialização? a. () sim b. () não Em que área?	
10. Realizou Curso de Mestrado? a. () sim b. () não Em que área?	11. Realizou Curso de Doutorado? a. () sim b. () não Em que área?		12. Instituições onde leciona:	
13. Disciplina(s) que leciona: a. () Sociologia b. () Ciência Política c. () Economia d. () Antropologia f. () História g. () Filosofia h. () Psicologia i. () Teoria Geral do Direito i. () Outra(s) disciplina(s) Qual(is)?	14. Tempo de experiência no magistério do Ensino Superior:	16. Total de carga-horária trabalhada ao longo da semana em todos os seus vínculos profissionais: a. () menos de 10 horas semanais b. () de 11 a 20 horas semanais c. () de 21 a 30 horas semanais d. () de 31 a 40 horas semanais e. () de 41 a 50 horas semanais f. () de 51 a 60 horas semanais g. () mais de 60 horas semanais		
17. Em média, quanto tempo você se dedica ao planejamento e preparação das aulas? a. () menos de 5 horas semanais b. () de 5 a 10 horas semanais c. () de 11 a 16 horas semanais d. () de 17 a 22 horas semanais e. () mais de 22 horas semanais	15. Tempo de experiência profissional fora do magistério:	18. Quantas pessoas moram com você? a. () nenhuma b. () 01 pessoa c. () de 02 a 04 pessoas d. () mais de 04 Dessas, quantas trabalham?		
19. Renda familiar (considerar todos os moradores da residência que trabalham): a. () menos de R\$1.244,00 b. () de R\$1.245,00 a R\$2.488,00 c. () de 2.489,00 a R\$4.976,00 d. () de R\$4.977,00 a R\$7.465,00 e. () de R\$7.466,00 a R\$9.954,00 f. () de R\$9.955,00 a R\$12.443,00 g. () mais de R\$12.443,00				

<p>20. Além da carreira docente, exerce outra atividade profissional? a. () sim b. () não Qual?</p>	<p>21. Quando questionado sobre qual sua profissão, qual é a sua resposta:</p>	<p>22. Indique a(s) disciplina(s) que você mais gosta de lecionar:</p>
--	---	---

II – ESCOLHA PROFISSIONAL E ATUAÇÃO DOCENTE

<p>23. Por que você escolheu a carreira docente?</p>			
<p>24. Você participa/promove atividades interdisciplinares em sua prática pedagógica? a. () sim b. () não Descreva exemplos de atividades realizadas:</p>			
<p>25. Por que optou por ministrar disciplinas de caráter propedêutico?</p>			
<p>26. Quais são os principais desafios dos docentes que ministram disciplinas propedêuticas?</p>			
<p>27. Descreva o grau de importância que você atribuía às disciplinas propedêuticas quando era estudante de Graduação:</p>			
<p>28. Você se considera uma pessoa feliz atuando na docência do Ensino Superior? a. () sim b. () não</p>	<p>29. Você se sente valorizado e reconhecido por sua escolha profissional? a. () sim b. () não</p>	<p>30. A docência é sua principal profissão? a. () sim b. () não</p>	<p>31. Ao concluir o curso de graduação, a docência era sua primeira escolha de carreira? a. () sim b. () não</p>
<p>32. Em sua atuação, você costuma relacionar o conteúdo de sua disciplina às demais disciplinas do curso? a. () sim b. () não De que forma?</p>	<p>33. Como você acredita que os alunos avaliam a relevância das disciplinas propedêuticas para a sua formação profissional? a. () muito relevantes b. () relevantes c. () nem relevantes nem irrelevantes d. () irrelevantes e. () muito irrelevantes</p>	<p>34. Você já propôs atividade(s) diferenciada(s) em sala de aula para desenvolver o conteúdo: a. () sim b. () não Qual?</p>	
<p>35. Caso a resposta da questão nº 34 tenha sido “sim”, qual foi o grau de receptividade da turma para a atividade? a. () a turma foi muito receptiva b. () a turma foi receptiva c. () a turma foi indiferente d. () a turma foi pouco receptiva e. () a turma não foi receptiva</p>	<p>36. Em geral, qual(is) desse(s) instrumento(s) avaliativo(s) você utiliza: a. () provas / exames b. () leituras de textos - seminários c. () filmes d. () outros Quais?</p>	<p>37. Qual a sua opinião sobre a quantidade de disciplinas propedêuticas presente nos currículos dos Cursos de Direito? a. () o curso deveria ter mais disciplinas propedêuticas b. () o curso deveria manter a mesma quantidade de disciplinas propedêuticas c. () o curso deveria reduzir o número de disciplinas propedêuticas</p>	

38. Em geral, como você avalia o desempenho dos estudantes em disciplinas propedêuticas: a. () muito bom b. () bom c. () regular d. () ruim e. () muito ruim	39. Em geral, como você avalia seu desempenho em sala de aula ao ministrar disciplinas propedêuticas: a. () muito bom b. () bom c. () regular d. () ruim e. () muito ruim	40. Existe diferença em ministrar disciplinas para as turmas do turno da manhã em relação às da noite? a. () sim b. () não Quais?
41. Espaço reservado para comentários:		