



**CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE – CELS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE, CULTURA E
FRONTEIRAS
DOUTORADO**

LUIS MIGUEL BARUDI DE MATOS

**FRONTEIRAS DO ENSINO JURÍDICO: ENTRE O MARCO REGULATÓRIO E AS
TECNOLOGIAS EMANCIPATÓRIAS**

**FOZ DO IGUAÇU – PR
2020**

LUIS MIGUEL BARUDI DE MATOS

**FRONTEIRAS DO ENSINO JURÍDICO: ENTRE O MARCO REGULATÓRIO E AS
TECNOLOGIAS EMANCIPATÓRIAS**

Tese apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para qualificação e obtenção do título de Doutor em Sociedade, Cultura e Fronteiras, área de concentração Sociedade, Cultura e Fronteiras.

Linha de Pesquisa: Território, História e Memória.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos dos Santos

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Matos, Luis Miguel Barudi de Matos

Fronteiras do ensino jurídico : entre o marco regulatório e as tecnologias emancipatórias / Luis Miguel Barudi de Matos Matos; orientador(a), José Carlos dos Santos Santos, 2020.

239 f.

Tese (doutorado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Centro de Educação, Letras e Saúde, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, 2020.

1. Educação jurídica. 2. Tecnologia da educação. 3. Metodologias ativas. I. Santos, José Carlos dos Santos. II. Título.

LUIS MIGUEL BARUDI DE MATOS

**FRONTEIRAS DO ENSINO JURÍDICO: ENTRE O MARCO REGULATÓRIO E AS
TECNOLOGIAS EMANCIPATÓRIAS**

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do Título de Doutor em Sociedade, Cultura e Fronteiras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Nível de Doutorado, área de Concentração em Sociedade, Cultura e Fronteiras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Maristela Rosso Walker
Universidade Tecnológica do Paraná – UTFPR
Membro Efetivo (Convidada)

Profa. Dra. Juliana Fátima Serraglio Pasini
Centro Universitário Dinâmica das Cataratas – UDC
Membro Efetivo (Convidada)

Profa. Dra. Denise Rosana da Silva Moraes
Membro Efetivo (UNIOESTE)

Profa. Dra. Lissandra Espinoza de Mello Aguirre
Membro Efetivo (UNIOESTE)

Prof. Dr. José Carlos dos Santos
(UNIOESTE) Orientador

Foz do Iguaçu, 30 de março de 2020.

À Michele, sol da minha vida, luz do meu
caminho!

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer a generosidade de alguém ter te estendido a mão, mesmo que através de um pequeno gesto, naquela situação difícil e que te deu força para não desistir. Por isso, agradeço!

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Carlos dos Santos, por ter me ensinado a ouvir as fontes. Quando entendi isso, as portas se abriram.

À Professora Rosicler Hauagge do Prado e ao Professor Doutor Fábio Hauagge do Prado, Reitora e Pró-Reitor do Centro Universitário Dinâmica das Cataratas – UDC, pela confiança e oportunidade de crescimento profissional e humano.

Aos colegas de trabalho do Centro Universitário Dinâmica das Cataratas – UDC, Ângela Papandréa Luz, Rodrigo Villar e Maria Aparecida da Silva pelo suporte para o desenvolvimento deste trabalho.

À amiga Vânia Maria da Costa Valle por não me deixar desistir.

À amiga, irmã de coração, Alexandra Barp Salgado pelo incentivo nas horas de incerteza e por compartilhar os momentos de alegria.

Aos meus alunos e alunas do Curso de Direito da UDC, que são a inspiração e representam o objetivo maior desta pesquisa.

Ao meu pai José Luiz (*in memoriam*) e à minha mãe Maria Dominga (*in memoriam*), pelas horas dispensadas na árdua tarefa de nos tornar melhores.

Às minhas irmãs por serem como são e formarmos juntos a família que somos.

Aos meus filhos, Luis Guilherme e Maria Vitória, pela compreensão e amor incondicional.

À minha esposa Michele, pessoa sem a qual nada disso seria possível. Obrigado por tudo!

EPÍGRAFE

*The Logical Song
(Richard Davies / Roger Hodgson)*

*When I was young, it seemed that life was so
wonderful
A miracle, oh it was beautiful, magical*

*And all the birds in the trees, well they'd be
singing so happily
Oh joyfully, playfully watching me*

*But then they send me away to teach me how
to be sensible
Logical, oh responsible, practical*

*And they showed me a world where I could be
so dependable
Oh clinical, oh intellectual, cynical*

*There are times when all the world's asleep
The questions run too deep
For such a simple man*

*Won't you please, please tell me what we've
learned
I know it sounds absurd
Please tell me who I am*

*I said, watch what you say or they'll be calling
you a radical
Liberal, oh fanatical, criminal*

*Won't you sign up your name, we'd like to feel
you're acceptable
Respectable, oh presentable, a vegetable!*

*Please tell me who I am, who I am, who I am,
who I am
'Cause I was feeling so logical*

Digital

RESUMO

O presente trabalho tem origem nos questionamentos oriundos da minha experiência pessoal no meio acadêmico, em especial como professor e coordenador de curso jurídico. O problema de pesquisa está na incapacidade do ensino jurídico em cumprir sua função social, fundada nas demandas sociais da cibercultura, decorrentes das relações socioeconômicas, políticas, ideológicas e culturais. Como hipóteses iniciais para o problema, estão a estruturação curricular dos cursos de Direito e sua desconexão da realidade social dos sujeitos, a metodologia de ensino utilizada e a relação entre professor-alunos e o fundamento epistemológico racionalista. Como proposta, apresentamos a possibilidade de idealização de atividades pedagógicas baseadas em um projeto integrador, transversal e interdisciplinar, como forma de implantar uma pedagogia crítica e transformadora e enfrentar a disfunção indicada. O método de pesquisa utilizado foi o histórico, com base na pesquisa documental e bibliográfica. A interpretação dos dados coletados foi realizada por meio do método funcionalista. Inicialmente foi analisada a origem histórica do ensino jurídico no Brasil e os marcos regulatórios que serviram de referência para sua organização. Num segundo momento, a investigação se debruçou sobre o conceito de tecnologia e as transformações da realidade social sob o prisma da sociedade em rede e da cibercultura e as relações existentes com a educação jurídica, com base nas formas de produção e transmissão do conhecimento. A partir dessa perspectiva, apresentamos um modelo de ensino jurídico emancipatório e transformador para o ensino jurídico, utilizando metodologias ativas e tecnologias de informação e comunicação, como forma de atender à sua função social. O modelo apresentado busca, ao associar a formação técnico-jurídica à formação ético-política uma hibridação atualmente inexistente no paradigma tradicional. No quadro exposto, o ensino jurídico deve ter na hibridação o seu objetivo e não o seu método.

PALAVRAS-CHAVE: ensino jurídico, marco regulatório, cibercultura, metodologias ativas, hibridação.

RESUMEN

El presente estudio tiene su origen en las cuestiones que surgen de mi experiencia personal en la academia, especialmente como profesor y coordinador de curso de Derecho. El problema de la investigación radica en la incapacidad de la educación jurídica en cumplir su función social, fundada en las demandas sociales de la cibercultura, derivadas de las relaciones socioeconómicas, políticas, ideológicas y culturales. Como hipótesis iniciales para el problema, están la estructuración curricular de los cursos de Derecho y su desconexión de la realidad social de los sujetos, la metodología de enseñanza utilizada y la relación entre docentes-alumnos y el fundamento epistemológico racionalista. Como propuesta, presentamos la posibilidad de idealizar actividades pedagógicas basadas en un proyecto integrador, transversal e interdisciplinario, como forma de implementar una pedagogía crítica y transformadora y enfrentar la disfunción indicada. El método de investigación utilizado fue el histórico, basado en la investigación documental y bibliográfica. La interpretación de los datos recopilados se realizó utilizando el método funcionalista. Inicialmente, se analizó el origen histórico de la educación jurídica en Brasil y los marcos regulatorios que sirvieron de referencia para su organización. En un segundo paso, la investigación se centró en el concepto de tecnología y las transformaciones de la realidad social desde la perspectiva de la sociedad en red y la cibercultura y las relaciones existentes con la educación jurídica, basadas en las formas de producción y transmisión del conocimiento. Desde esta perspectiva, presentamos un modelo de educación jurídica emancipadora y transformadora para la educación jurídica, utilizando metodologías activas y tecnologías de información y comunicación, como una forma de cumplir con su función social. El modelo presentado busca, al asociar la capacitación técnico-legal con la capacitación ético-política, una hibridación que actualmente no existe en el paradigma tradicional. En el marco anterior, la educación jurídica debe tener la hibridación como objetivo y no como método.

PALABRAS CLAVE: educación jurídica, marco regulatorio, cibercultura, metodologías activas, hibridación.

ABSTRACT

The present work originates from the questioning derived from my personal experience in the academic community, especially as a professor and coordinator of the law course. The research problem lies in the inability of legal education to fulfill its social function, founded on the social demands of cyberculture, arising from socioeconomic, political, ideological and cultural relations. As initial hypotheses for the problem are the curricular structuring of Law courses and their disconnection from the subjects' social reality, the teaching methodology used and the relationship between professors-students and the rationalist epistemological foundation. As a proposal, we present the possibility of idealizing pedagogical activities based on an integrative, transversal and interdisciplinary project, as a way to implement a critical and transformative pedagogy and face the indicated dysfunction. The research method used was historical, based on documentary and bibliographic research. The interpretation of the collected data was performed using the functionalist method. Initially, the historical origin of legal education in Brazil and the regulatory frameworks that served as a reference for its organization were analyzed. In a posterior moment, the investigation focused on the concept of technology and the transformations of social reality from the perspective of network society and cyberculture and the existing relations with legal education, based on the forms of development and transmission of knowledge. From this perspective, we present a model of emancipatory and transformative legal education for legal education, using active methodologies and information and communication technologies, as a way to meet its social function. The model presented seeks, by associating technical-legal training with ethical-political training, a hybridization that currently does not exist in the traditional paradigm. In the exposed framework, legal education must have hybridization as its objective and not its method.

KEYWORDS: legal education, regulatory framework, cyberculture, active methodologies, hybridization.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 – Estrutura Curricular dos Cursos Jurídicos do Período Imperial
- Quadro 2 – Estrutura Curricular dos Cursos Jurídicos na República
- Quadro 3 – Estrutura Curricular Parecer nº 215/1962 – Currículo Mínimo
- Quadro 4 – Estrutura Curricular Resolução nº 03/1972 – Currículo Mínimo
- Quadro 5 – Estrutura Curricular Portaria MEC nº 1.886/1994 – Currículo Mínimo
- Quadro 6 – Diretrizes Curriculares Resolução CNE/CES nº 09/2004
- Quadro 7 – Diretrizes Curriculares Resolução CNE/CES nº 05/2018
- Quadro 8 – Matriz Curricular Curso De Direito – UNIOESTE
- Quadro 9 – Ementas Curso De Direito – UNIOESTE
- Quadro 10 – Matriz Curricular Curso De Direito – UDC
- Quadro 11 – Ementas Curso De Direito – UDC
- Quadro 12 – Ementa Antropologia E Relações Étnico-raciais – UDC
- Quadro 13 – Ementa Direito Penal III – UDC
- Quadro 14 – Proposta de Projeto Integrador
- Quadro 15 – Planejamento Inicial da Rede 1ª Etapa
- Quadro 16 – Planejamento Inicial da Rede 2ª Etapa
- Quadro 17 – Planejamento Inicial da Rede 3ª Etapa
- Quadro 18 – Planejamento Inicial da Rede 4ª Etapa

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Conceito Enade 2012 – Direito

Tabela 2 – Conceito Enade 2015 – Direito

Tabela 3 – Conceito Enade 2018 – Direito

Tabela 4 – Desempenho Exame de Ordem Unificado 2010/2016

Tabela 5 – Evolução do Número de Matrículas por Modalidade de Oferta

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE MARCOS REGULATÓRIOS PARA O ENSINO JURÍDICO E AS TENSÕES DE UMA SOCIEDADE EM FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO	10
1.1 A FUNDAÇÃO DOS CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL	15
1.2 O ENSINO JURÍDICO E A QUESTÃO CURRICULAR	47
1.2.1 Do período imperial até o governo militar	50
1.2.2 Da redemocratização até os dias atuais.....	59
2 CIÊNCIA, TECNOLOGIA E A DISTRIBUIÇÃO DO SABER	74
2.1 EM BUSCA DE UM CONCEITO DE TECNOLOGIA NA OBRA DE ÁLVARO VIEIRA PINTO	75
2.2 A SOCIEDADE EM REDES, CIBERESPAÇO E CIBERCULTURA.....	86
2.3 OS EFEITOS DA CIBERCULTURA NA REDE FORMADA PELO DIREITO	93
2.3.1 Os efeitos da tecnologia na organização do Estado: o direito ao desenvolvimento e o desenvolvimento científico e tecnológico	96
2.3.2 O efeito das novas tecnologias no sistema judiciário	103
2.3.3 O efeito da pós-modernidade no Direito: o pós-positivismo	106
3 CIBERCULTURA E METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO JURÍDICA.....	111
3.1 A QUESTÃO DA TRANSMISSÃO DO SABER NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO.....	112
3.2 A EDUCAÇÃO COMO FORMA DE EMANCIPAÇÃO POR PAULO FREIRE	124
3.2.1 Paulo Freire e a cibercultura	130
3.3 A PERCEÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO MOTIVO DA DISFUNÇÃO DO ENSINO JURÍDICO E O NOVO MARCO REGULATÓRIO	135
3.4 PENSANDO EM FRONTEIRAS: OS PROJETOS DE ENSINO JURÍDICO.....	144
4 UMA PROPOSTA DE ENFRENTAMENTO DA DISFUNÇÃO DO ENSINO JURÍDICO	163
4.1 A FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO JURÍDICO.....	165
4.2 A INTERDISCIPLINARIDADE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA	169
4.3 A TRANSVERSALIDADE E SEUS TEMAS COMO PRESSUPOSTO EPISTEMOLÓGICO NA EDUCAÇÃO JURÍDICA.....	175
4.4 A INTERATIVIDADE POR MEIO DAS TECNOLOGIAS E METODOLOGIAS ATIVAS	178
4.4.1 A análise de alguns modelos de aprendizagem ativa	180
4.4.2 A crítica à proposta de utilização mercadológica dos modelos de aprendizagem ativa	185
4.5 A APRENDIZAGEM POR PROJETOS COMO PROPOSTA	189
4.5.1 Planejamento e execução de um projeto integrador, interdisciplinar e transversal para o ensino jurídico	196
CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
REFERÊNCIAS	217

INTRODUÇÃO

O interesse e os questionamentos que me conduziram à presente investigação decorrem da experiência pessoal no meio acadêmico, em suas várias dimensões. Tinha uma experiência profissional totalmente alheia à Educação até que, em 2002, ingressei na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *campus* de Foz do Iguaçu, como “técnico-administrativo”. No cargo, atuei inicialmente junto às Coordenações de Curso do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, que congregava os Cursos de Administração, Ciência Contábeis, Hotelaria, Turismo e, a partir de novembro de 2002, o Curso de Direito.

Como acadêmico do curso de Direito na UNIOESTE em Foz do Iguaçu, egresso da turma de 2002, a primeira a obter o grau de bacharel em Direito pela Unioeste, no ano de 2007, vivi a experiência de ser aluno de uma instituição pública, com todas as dificuldades e alegrias que isso acarreta.

Como servidor público, percebi a Educação Superior por seu viés burocrático e político. Vivenciei todas as dificuldades de um curso em implantação, num ambiente institucional *multicampi*, vinculado ao governo estadual e pautado por disputas políticas entre as unidades e no interior das unidades, entre os centros, campos de conhecimento e cursos. Dificuldades que perpassavam pela contratação de docentes, estabelecimento da matriz curricular, aquisição de bibliografia básica, equipamentos, infraestrutura e falta de recursos.

Por outro lado, como aluno, vivenciei os mesmos problemas, mas de uma perspectiva totalmente diferente. Enquanto a administração da instituição e o quadro docente existente na época lutavam, interna e externamente, para obter os recursos necessários para a implantação do curso e sua consolidação, o corpo discente sofria as consequências dessas dificuldades iniciais e, em algumas oportunidades se solidarizava enquanto em outras demonstrava sua insatisfação.

Terminada a graduação, fui aprovado no Exame de Ordem já no final de 2007, obtendo o registro em 2008, passando a dividir meu tempo entre o serviço público e a incipiente atividade na advocacia. Em 2009 ingressei no Programa de Mestrado Interinstitucional realizado entre a Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR e a Unioeste, terminando meus estudos em 2011 e ingressando na carreira docente na própria Unioeste como “professor temporário”, ingressando por intermédio

de processo seletivo. A partir desse momento, passei a vivenciar a terceira dimensão da Educação: a dimensão docente e as práticas pedagógicas.

Em 2012, iniciei minha trajetória como professor do Curso de Direito do Centro Universitário Dinâmica das Cataratas – UDC. Deixei a Unioeste em fevereiro de 2013 e, desde 2014 até o momento, exerço a função de Coordenador do Curso de Direito da UDC. A experiência profissional relatada, no campo educacional e como advogado, criou em mim uma série de inquietações, que levaram a questionamentos e, por fim, ao projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras, que agora resulta na presente Tese de Doutorado.

Nesse espaço de tempo em que estive na UNIOESTE, tive a oportunidade de atuar como técnico administrativo na reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Direito da Unioeste e no seu processo de reconhecimento. Participei ainda como representante técnico administrativo e discente dos Conselhos de Campus e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE.

Já na UDC, atuei como Coordenador de Curso no processo de renovação do reconhecimento do curso de Direito em 2014, na elaboração de reformas pontuais do Projeto Pedagógico e em dois períodos avaliativos do Sistema ENADE (2015 e 2018).

Em paralelo, na advocacia, passei pelas adversidades inerentes aos advogados iniciantes. Falta de conhecimento técnico-prático e muitas vezes teórico, alienação quanto ao funcionamento do poder judiciário e demais órgãos vinculados à atividade, demora na percepção dos resultados econômicos do trabalho e, no meu caso, talvez a principal, desilusão quanto à função do advogado na sociedade.

Essas experiências empíricas trouxeram inquietações pela percepção de que alguma parte desses processos estava sendo realizada de forma equivocada. A estruturação curricular, a organização dos cursos, a atividade docente e discente, a administração institucional, ou talvez todas estivessem descontextualizadas da realidade social, econômica, cultural e política que vivenciamos na época contemporânea.

Na esfera profissional, como advogado, não me restou alternativa a não ser a resignação com a situação e a busca pelo aprimoramento, dessa vez fora universidade. Na carreira docente, a primeira medida que tomei foi analisar os professores que tive e me dedicar a evitar seus defeitos e copiar suas virtudes. Na gestão acadêmica, minha opção foi buscar alternativas práticas para eliminar ou ao menos minimizar as contradições encontradas.

A dimensão remanescente, a pesquisa científica, me pareceu a ideal para buscar as respostas às inquietudes e questionamentos surgidos da vivência relatada. Daí a realização da presente investigação a respeito do ensino jurídico no Brasil e sua disfunção ao não cumprir sua função social, adotada como critério de qualidade.

Como definição da função social do ensino jurídico, adoto as exigências trazidas pelas diretrizes curriculares contidas na Resolução n° 09/2004 e na Resolução n° 05/2018. Tais normas legais impõem aos Cursos de Direito a obrigação de formação dos acadêmicos em duas dimensões claras: a dimensão técnico-prática e a dimensão ético-política.

Assim, traduzimos a ideia de função social pela capacidade dos cursos jurídicos oferecerem condições técnicas para que os egressos ingressem nas profissões jurídicas, aplicando satisfatoriamente os conhecimentos dogmáticos recebidos. E simultaneamente, que sejam capacitados a ter espírito crítico, ético, postura reflexiva ante os fenômenos sociais, transformando a sociedade através da justiça e da cidadania. Podemos traduzir essas definições como níveis de qualidade do ensino jurídico.

O problema de pesquisa que apresentamos está no seguinte questionamento: o ensino jurídico, na forma em que é apresentado, tem capacidade de atender às demandas sociais contemporâneas? Por demandas sociais entendemos aquelas decorrentes das relações socioeconômicas, políticas, ideológicas e culturais.

Em resposta a esta indagação, trataremos de apontar: como os pesquisadores da área do ensino jurídico tratam do assunto? Como foi a receptividade dos marcos regulatórios pela comunidade jurídica? As matrizes curriculares dos cursos de Direito atendem ou não às diretrizes contidas nos marcos regulatórios?

Muitos autores identificam uma disfunção presente no ensino jurídico, caracterizada pelos baixos índices de apreensão dos conteúdos ofertados, a limitação do saber jurídico ao conhecimento posto e repetido de forma dogmática e dissertativa, a incapacidade de interconectar os conhecimentos recebidos entre si e com a realidade social, econômica, política e jurídica e, finalmente, a limitação da participação dos sujeitos na criação do Direito ante sua incapacidade de atuação crítica e reflexiva, aceitando uma posição de submissão.

Como possíveis causas do problema indicado e, portanto, hipóteses a serem comprovadas ou não pela investigação são:

a) A disfunção do ensino jurídico está fundada na estruturação curricular dos cursos de Direito, com a disposição disciplinar de conteúdos, a desconexão dos conhecimentos apresentados da realidade social dos sujeitos e a conseqüente ausência de significação desses?

b) Ou a causa está fundada na metodologia de ensino mecanicista, a relação estabelecida entre professor-alunos e o fundamento epistemológico racionalista?

c) Por fim, é possível idealizar atividades pedagógicas baseadas em um projeto integrador, que se atenha à transversalidade e interdisciplinaridade, como maneira de aplicar os conceitos epistemológicos de uma pedagogia crítica e transformadora como caminho para alcançar a função social do ensino jurídico?

Apoiado no problema e nas hipóteses apresentados, o objetivo geral assim se delinea: determinar a relação existente entre o descumprimento da função social do ensino jurídico no Brasil, a estruturação curricular e as práticas pedagógicas realizadas no âmbito dos cursos de Direito e propor um modelo alternativo de prática transformadora, integradora, interdisciplinar e transversal, como meio de superar as possíveis disfunções.

De acordo com o objetivo geral, informamos os objetivos específicos: ^{a)} investigar as origens do ensino jurídico no Brasil, as relações de poder envolvidas e descrever o rol de disciplinas apontadas como diretrizes à respostas de demandas sociais; ^{b)} analisar as alterações realizadas nos marcos regulatórios do ensino jurídico de sua criação até a atualidade e descrever, a partir da pesquisa histórica, as contradições sociais implícitas; ^{c)} identificar a relação entre as estruturas curriculares dos diversos marcos regulatórios com a realidade social, econômica, cultural e política de cada época histórica; ^{d)} definir um conceito de técnica e tecnologia; ^{e)} analisar as definições de sociedade em rede, cibercultura e ciberespaço; ^{f)} identificar os efeitos da cibercultura na rede formada pelo Direito; ^{g)} relacionar a cibercultura e o ensino jurídico; ^{h)} descrever as formas de produção e transmissão do conhecimento na cibercultura; ⁱ⁾ identificar e descrever um modelo pedagógico emancipatório e transformador; ^{j)} definir interdisciplinaridade e transversalidade; ^{k)} classificar as metodologias ativas; e ^{l)} propor um modelo de aplicação de metodologia ativa que incorpore os conceitos de interdisciplinaridade, transversalidade e interatividade entre os sujeitos e o meio social.

Adotamos inicialmente, como método de pesquisa, o histórico que, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 106-107) consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado, remontando aos períodos de sua formação e de suas modificações, levando à percepção da continuidade e do entrelaçamento dos fenômenos, para verificar a sua influência na sociedade de hoje, através de alterações de suas partes componentes, ao longo do tempo, influenciadas pelo contexto cultural particular de cada época.

Como procedimentos ou técnicas, utilizamos a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 158). A pesquisa bibliográfica teve como base as obras de autores que tratam do assunto relativo ao tema e objeto de estudo, bem como em trabalhos já realizados sobre as questões. A pesquisa documental foi realizada para levantamento de dados históricos, bibliográficos e estatísticos, estes colhidos de fontes públicas e privadas.

Com base no método e nas técnicas expostas, para analisar o problema exposto, utilizamos como parâmetro objetivo de averiguação, os resultados nacionais das avaliações de escala realizadas pelo Ministério da Educação, por intermédio do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE) e pela Ordem dos Advogados do Brasil (Exame de Ordem Unificado), obtidos no intervalo temporal de 2009 a 2019.

As avaliações em escala nacional permitem a utilização do recorte geográfico proposto e trazem dois critérios objetivos para averiguação da qualidade dos cursos de Direito no país, com metodologias avaliativas diferentes e que afirmam poder analisar a formação técnica e a formação ética dos estudantes.

Como forma de objetivar as análises comparativas entre a atual estruturação dos cursos de Direito e a Resolução CNE/CES nº 05/2018, reduzimos o espectro para a região trinacional, especificamente o município de Foz do Iguaçu, onde estão localizados os dois cursos objeto da comparação realizada.

A divisão temporal se funda nas perspectivas trazidas pelos últimos marcos regulatórios editados pelo Ministério da Educação para o ensino jurídico: a Resolução nº 09/2004 e a Resolução nº 05/2018. O lapso temporal dá respaldo aos resultados das avaliações em escala que serão analisados, referentes a esse período avaliativo.

Por fim, o estudo realizado se insere no paradigma social da pós-modernidade, com a concepção da sociedade em rede e da cibercultura, nas quais a

tecnologia, entendida como conjunto de técnicas disponíveis na sociedade em um determinado momento histórico. Para os objetivos de nossa investigação, na definição de tecnologia, estão contidas as tecnologias de informação e comunicação e também as metodologias e estratégias de ensino.

A partir da coleta de dados bibliográficos e documentais utilizando o método histórico, a interpretação desses foi realizada por meio do método funcionalista, definido por Lakatos e Marconi (2003, p. 110) mais como um método de interpretação do que de investigação, que considera a sociedade formada por partes componentes, diferenciadas, inter-relacionadas e interdependentes, cada uma desempenhando funções essenciais da vida social.

O método funcionalista considera, de um lado, a sociedade como uma estrutura complexa de grupos ou indivíduos, reunidos numa trama de ações e reações sociais; de outro, como um sistema de instituições correlacionadas entre si, agindo e reagindo umas em relação às outras (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 110).

Quanto ao recorte teórico, decidimos por representa-lo, neste momento, em conformidade com cada etapa da pesquisa realizada. Na primeira parte, utilizamos em nosso percurso investigativo, que tratou da história do ensino jurídico no Brasil, autores como Alberto Venâncio Filho e Antônio Carlos Wolkmer, que retrataram a historiografia da instituição desde a criação dos primeiros cursos de Direito até os dias atuais. Para as reflexões relacionadas à história política, econômica e social do país nesse período concomitante, nos embasamos nas obras de Boris Fausto, Raimundo Faoro, Sérgio Buarque de Holanda, José Murilo de Carvalho e Darcy Ribeiro.

Para a análise dos marcos regulatórios do ensino jurídico, empregamos as obras de Horácio Wanderlei Rodrigues e Daniela de Souza Mossini. Nas reflexões relacionadas à pós-modernidade, cibercultura, ciberespaço e tecnologia, com a questão do conhecimento, sua produção e transmissão, bem como as relações de poder, as teorias de Terry Shinn, Jean-François Lyotard, Manuel Castells, Pierre Lévy e Álvaro Vieira Pinto serviram de fonte de análise.

Com relação às fronteiras, seus sentidos polissêmicos e espaços de conexão e entrelaçamento, o recorte teórico foi fundamentado nas obras de Antônio Sousa Ribeiro, Carla Pimentel Águas, José Carlos dos Santos, Néstor García Canclini e Terry Shinn.

Com referência às práticas pedagógicas, formação docente, tecnologia educacional, interdisciplinaridade e transversalidade, na investigação utilizamos as

obras de Maria Luiza Belloni, Ulisses Araújo, Edgar Morin, Paulo Freire e Ivani Fazenda. Na parte final, quando tratamos das metodologias ativas, a base teórica utilizada foram os autores José Moran, Heather Staker, Michael Horn e Lilian Bacich.

O objeto de estudo foi investigado com um olhar fronteiriço, definindo fronteira como um espaço dinâmico em sua concepção, por momentos servindo de frente de abertura de novos espaços e ampliação de poderes, em outras servindo de barreira para ingresso de grupos ou indivíduos em determinado espaço social, econômico, cultural ou político. Dessas premissas, a pesquisa realizada resultou no presente trabalho, que foi dividido em quatro capítulos.

O primeiro capítulo trata da história de criação, implantação e consolidação dos cursos de Direito no Brasil, iniciando pelo Império, passando pela formação da República, suas modificações até o momento do Golpe Militar de 1964, chegando à redemocratização e daí aos dias atuais.

A observação atendeu duas abordagens. A primeira – política e legislativa – apresenta as razões de natureza política, econômica e social que levaram à criação dos cursos de Direito no país e aos diversos marcos legais que sucessivamente alteraram as diretrizes curriculares do ensino jurídico. É possível perceber o vínculo estreito existente entre as razões de Estado e as justificativas para criação dos cursos, bem como para as alterações legislativas que se seguiram em sua regulamentação. Igualmente, se nota a ligação dessas razões de ordem política com a classe econômica dominante e a estratificação social dos vários períodos estudados.

A segunda – curricular – descreve, com base na verificação anterior, como aconteceram as alterações do currículo dos cursos de Direito no período mencionado, relacionando essas mudanças também às características políticas, econômicas e sociais de cada momento histórico. Dessa forma, foi possível relacionar a estruturação do ensino jurídico no país continuamente com o poder estatal e econômico-social hegemônico, fundado no ideal liberal-positivista, que perdura até os dias atuais, apesar das alterações sociais que ocorreram.

O segundo capítulo apresenta um conceito de tecnologia e as mutações da realidade social sob o olhar da pós-modernidade, com base nas definições sociedade em rede, cibercultura e ciberespaço. Apresentamos a distinção quanto à racionalidade, formas de intersubjetividade, circulação de informação existente na sociedade observada pelo enfoque apresentado. Demonstramos que as alterações percebidas têm imbricações e efeitos sobre a rede formada pelo Direito, atentando

para o contexto da organização do Estado, o Poder judiciário e a atuação dos sujeitos, e sobre a base epistemológica do Direito, do positivismo ao pós-positivismo.

No terceiro capítulo, a investigação se debruça sobre as relações entre a cibercultura, o ciberespaço e a educação jurídica, partindo da verificação das alterações de definições referentes ao saber e ao conhecimento na pós-modernidade, suas funções e suas formas de transmissão. Concluímos que, mesmo nas condições de ausência física de fronteiras trazida pela cibercultura, os poderes hegemônicos mantem-se na direção dos rumos da educação jurídica, impondo aos estudantes sua racionalidade específica.

A partir dessa perspectiva, averiguamos um modelo educacional idealizado, emancipador e transformador, como forma de atender à função social do ensino jurídico. Nesse panorama, relacionamos o papel dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem e a necessidade de alteração deste.

A emancipação pretendida é apresentada sob três aspectos. O primeiro relativo à forma de realização do processo de ensino-aprendizagem, escapando do ideário da ciência positivista, da disciplinarização e da especialização como único modelo epistemológico possível. O segundo aspecto diz respeito à emancipação dos sujeitos – professores e alunos – do modelo de educação mecanicista, propondo uma renovada relação entre esses, com vistas e (re)humanização dos indivíduos e respeito à sua condição social, cultural, econômica e política.

O terceiro aspecto abordado, decorrente e interdependente dos primeiros, se refere à emancipação do próprio ensino jurídico das amarras do positivismo mecanicista, por intermédio da libertação dos sujeitos e de sua interconexão com o meio social no qual se inserem.

Entendemos que essa libertação da opressão da razão estatal e social hegemônica levará ao cumprimento das funções sociais do ensino jurídico, na acepção inicialmente apresentada. Aquele que participa do processo de ensino-aprendizagem como sujeito e não mais como objeto, cujos conhecimentos têm significação social, será dotado de capacidade crítica e reflexiva, utilizando os saberes técnicos apreendidos e as bases éticas internalizadas, para transformar o Direito e a realidade social.

Apoiado nessas asserções, ainda no quarto capítulo, são analisadas as práticas pedagógicas fundadas no uso de metodologias ativas e tecnologias de informação e comunicação, com vistas à efetivação da interdisciplinaridade,

transversalidade e interatividade entre os sujeitos e a realidade social, com a elaboração de uma proposta de atividade integradora. Tal proposta adota a *aprendizagem por projetos* como base metodológica inicial, podendo incluir outras estratégias no decorrer de sua realização.

A proposição da atividade é representada por uma rede, que tem como nó central do qual se estendem as teias por onde transitarão os fluxos de informação, um tema de natureza transversal, que no decorrer da execução se liga a outros temas e conteúdos, num movimento dinâmico no qual os sujeitos envolvidos têm participação ativa, democrática e não hierarquizada, com projeções infinitas de interconexão.

Almejamos, com o modelo, uma prática pedagógica fundada no diálogo entre os sujeitos professores-alunos, desde a proposição dos temas, passando pelas atividades a realizar e as interações entre as disciplinas, chegando à emissão de novas informações pelo tratamento das informações recebidas, em um deslocamento de fluxos e refluxos que levará, na expectativa da proposta, à criação de novos saberes, escapando das fronteiras do conhecimento posto e imposto, levando à emancipação pretendida.

Como síntese dos resultados alcançados, temos a confirmação da disfunção do ensino jurídico, apresentada em três aspectos inter-relacionados: a disfunção estrutural, a disfunção cognitiva e a disfunção funcional.

A disfunção estrutural no que se à estruturação curricular e metodológica da maioria dos cursos de Direito no Brasil, a disfunção cognitiva, que diz respeito aos resultados do processo de ensino aprendizagem, e a disfunção funcional quanto à separação histórica do ensino jurídico de sua função social, relacionada às demandas socioeconômicas, políticas, ideológicas e culturais da sociedade contemporânea.

E sob esses aspectos que defendemos o ensino jurídico como espaço de hibridação e de entrelaçamento, criando um ambiente de cooperação e crescimento. Híbrido, na perspectiva apresentada, é o resultado das relações entre os sujeitos, instituições e técnicas, mediadas no seio de uma realidade social em um tempo histórico específico. Não tratamos do ensino híbrido como modelo ou método a ser implantado, mas como objetivo a ser alcançado.

1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE MARCOS REGULATÓRIOS PARA O ENSINO JURÍDICO E AS TENSÕES DE UMA SOCIEDADE EM FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

Considera-se que a humanidade, atualmente, encontra-se em um período no qual se altera drasticamente o modo de vida dos indivíduos, o funcionamento das sociedades e o papel das instituições, dentre elas a do Direito. Essa constatação decorre de transformações sociais ocorridas nas últimas décadas e que têm sido objeto de pesquisa de estudiosos de diversas áreas, especialmente da Sociologia e da Filosofia. Esses estudos contribuem para que se tenha uma visão ampliada dessa nova organização social e de suas características.

Tendo em vista as diversas formações intelectuais e áreas de conhecimento específicas, os autores denominam de diferentes formas esse conjunto de transformações, em decorrência em grande medida da ênfase que se dá quanto às dimensões e/ou reflexos desse movimento. Dessa forma, surge o conceito de “pós-modernidade ou pós-modernismo” (Lyotard, Jameson); da “sociedade da informação, informacional ou do conhecimento” (Touraine, Bell, Castells); da “modernidade líquida” (Bauman), da “modernidade reflexiva” (Giddens, Beck), dentre outros.

Da obra desses autores é possível diferenciar a abordagem adotada individualmente, seja nos avanços tecnológicos como fator determinante para alguns, seja pela preponderância de fatores econômicos para outros, ou ainda, a ruptura com a realidade social anterior ou apenas um novo estágio daquela. Neste momento da pesquisa, adotamos a denominação inicial de pós-modernidade como contraponto com a modernidade. Tal contraposição está presente, em maior ou menor grau, nas abordagens mencionadas acima, sendo imprescindível para as interações e conexões que a seguir serão expostas.

Segundo Shinn (2008, p. 45-48), a modernidade anunciou o fim do sagrado que marcava a pré-modernidade e embasava a conduta individual e coletiva, dando lugar a uma epistemologia racional crítica, à “universalidade”, ao ideal iluminista de progresso e ao determinismo, que passam a determinar as formas de interação social, um tipo de conhecimento e um sistema epistemológico dominante. A modernização, para o autor, incorpora duas tradições que se reforçam reciprocamente: a corrente “emancipatória” e a corrente “tecnológica”.

O componente emancipatório da modernização encontra-se no Estado-nação, na introdução de princípios como cidadania, dever, burocracia, direitos e responsabilidades institucionais e de fronteiras, estas construídas em torno da linguagem, da geografia, da história, da cultura e da política, estendendo sua centralidade similarmente para a classe, a profissão, a etnia, a diversidade mental ou sexual, o privilégio e a obrigação. O tipo de individualismo da modernização emancipatória era amplamente padronizado e estritamente monitorado e disciplinado (SHINN, 2008, p. 45-48).

Segundo o autor, partindo do cenário iluminista da modernidade, o componente tecnológico desenvolveu-se paralelamente à corrente emancipatória, fundado na racionalidade, na universalidade, na diferenciação estrutural e na integração funcional, tendo a ciência e a tecnologia como focos essenciais. Para o autor a tecnologia expressa três imperativos inevitáveis, que contrastam com a realidade pré-moderna. A primeira, a disciplinarização do trabalho e dos trabalhadores, com a transformação e integração de tarefas, tendo a máquina como significação da tecnologia moderna. Segundo, a vinculação da tecnologia com a ideologia do progresso científico e humano. E terceiro, a tecnologia como forma de redução da liberdade do indivíduo (SHINN, 2008, p. 45-48).

Ao lado de Shinn, lembramos aquilo que propôs Habermas (2000, p. 5), para quem o conceito de modernização refere-se a um conjunto de processos imbricados mutuamente: a formação de capital e mobilização de recursos; o desenvolvimento das forças produtivas e o aumento da produtividade do trabalho; o estabelecimento do poder político centralizado e a formação de identidades nacionais; a expansão dos direitos de participação política, das formas de vida urbana e da formação escolar formal; e a secularização de valores e normas.

Por esse prisma, a modernidade representou um avanço tanto na esfera individual em relação aos direitos e deveres advindos com o conceito de cidadania, bem como um avanço no que se refere à ciência e o conhecimento advindo desta. Entretanto, tal liberdade individual é limitada pela universalização, pela racionalidade, pela hierarquia e disciplinarização trazidos pela burocracia tecnológica e civil.

Em relação à pós-modernidade, sua descrição é definitivamente menos consensual e homogênea do que aquelas descrições e análises da modernidade, sendo marcada por numerosas nuances e sutilezas analíticas trazidas pelos diversos autores que a descrevem, como dito acima. Porém, é possível detectar a

concordância quanto a algumas proposições centrais, especialmente no que se refere à diferenciação dada para com a modernidade, da relação entre ciência, tecnologia e conhecimento e, como resultado, sua influência nas relações interindividuais e coletivas.

Ainda segundo Shinn (2008, p. 45-48), a partir da metade do século XX, ocorre a deterioração de princípios reconhecidos até então de forma absoluta como o do progresso irreversível e do bem na ciência. A par dessa percepção, se inicia a crise dos Estados Nacionais que contrapõe a burocracia e a racionalidade da organização total da sociedade e do indivíduo. Surge assim a defesa pela legitimação de sistemas alternativos de epistemologia não cientificamente sustentados, emergindo uma visão de mundo pós-moderna. Surgem novas formas de cognição e de tecnologia como a engenharia genética, a cibernética, os estudos de não-linearidade e complexidade, o desenvolvimento e difusão do computador, a geração da realidade virtual, a comunicação global.

Nesse sentido, de que o atual momento social é decorrente da própria modernidade, Santos (2005, p. 41-49) afirma que se vive numa sociedade de transição paradigmática a qual traz desafios por uma nova racionalidade ativa, divorciada de certezas paradigmáticas, movida pela inquietude que ela própria propicia. Nessa realidade, percebe-se o avanço exponencial das tecnologias de informação e de comunicação, que se consubstancia no fator decisivo para a implementação da sociedade globalizada, na qual a existência de fronteiras geográficas e a contagem do tempo são relativizadas frente à liberdade e celeridade na troca de informações e do conhecimento.

Para Ribeiro (2001, p. 466-467), as novas tecnologias de informação propiciam, de forma acelerada, novas condições para a formação de uma cultura global, na forma da comunicação de massas totalmente integrada e marcada pela compressão extrema do espaço e do tempo. Afirma, assim, que uma das formas de analisar tais processos é quanto aos seus efeitos de fronteira, impondo que o debate sobre tais conceitos também se atenha à noção de fronteira.

O termo “fronteira” é assim, polissêmico. A polissemia é o resultado do multiculturalismo. De acordo com Santos (2017, p. 59), citando Orlandi, a polissemia é a possibilidade de múltiplos sentidos para uma mesma enunciação que fundamenta a atividade do dizer. Os sentidos múltiplos estão relacionados à criatividade, que instaura o diferente na linguagem. A polissemia carrega a força de ruptura na medida

em que o uso pode divergir da produção primeira de sentidos. Tal ruptura ocorreria devido à tensão da relação com o contexto histórico-social; a tensão, portanto, pode criar novas formas, novos sentidos, uma multiplicidade de sentidos.

A ideia de fronteira é inquietante e carregada de fenômenos: pode ser desenho – um risco no mapa ou um muro erguido sobre o chão – e pode ser processo. Pode ser concreta ou metafórica. Está assentada em limites, bem como na sua transposição. É possível recorrer ao termo para tratar da divisão entre nações, da globalização, das identidades, da expansão agrícola e de muitos outros temas, a partir de diferentes ângulos, muitos deles contraditórios entre si. Como linhas divisórias de diferenciação espacial, temporal e cultural, as fronteiras distanciam a identidade interna da alteridade externa. Mas, como espaços compartilhados, ligam-nas. Limite, raia, borda, divisa, demarcação, extremidade, frente, margem, confim – a variedade de palavras, as quais buscam dar conta do significado de fronteira evidencia a sua polissemia (ÁGUAS, 2013).

Desta forma, fronteira pode ser entendida como barreira, mas pode também significar interface. A interseção entre diferentes mundos – sociais, políticos, culturais, epistêmicos, são espaços sociais onde diferentes culturas se encontram, colidem e lutam entre si (ÁGUAS, 2013). Esse é um debate também político, em que as posições antagônicas em confronto se definem justamente pela concepção de fronteiras que exibem: uma noção de fronteira como espaço de comunicação e interação, assumindo um valor crítico e emancipatório, ou ao contrário, como espaço de separação e diferenciação, como um sinal negativo e conservador (RIBEIRO, 2001, p. 467).

Águas (2013) afirma que é imprescindível não se perder de vista as relações de poder estabelecidas no espaço fronteiriço. A sua análise não pode deixar de se basear nas relações políticas que demarcam o jogo entre similitudes e diferenças. Diante do amplo espectro semântico, a autora propõe agrupar os múltiplos sentidos de fronteira em três modelos de análise: fronteira que separa, fronteira como frente e fronteira que une.

O primeiro reunindo as abordagens que descrevem fronteira como uma linha divisória que marca a separação entre diferentes espaços – tenham eles a forma concreta ou simbólica. Já a fronteira como frente é um espaço que, à semelhança do *front* de batalha, avança para ganhar terreno. Vincula-se, portanto, à noção de *frontier*. Contrariando a aparente fixidez da concepção anterior, é uma fronteira em movimento,

em progressivo distanciamento do centro, marcada por certa fluidez e criatividade, mas também por relações desiguais e pelo poder sem limites (ÁGUAS, 2013).

Por seu turno, a fronteira que une revela-se como um lugar de encontro e negociação, deixando de lado a concepção de *frontier* para abraçar a ideia de *borderland*, como espaço *in-between*. Esta fronteira pode surgir e desaparecer, mudar de forma, e tem na fluidez uma das suas principais características. Nesse sentido, o aquém da fronteira é um espaço ocupado, bem como o além da fronteira.

E é na fronteira que esses mundos se encontram. As três concepções não são excludentes, podendo conviver num mesmo espaço-tempo. Os modelos de análise propostos buscam traçar um inventário, que categoriza as diferentes versões do conceito, não pretendendo estender tal segmentação à própria realidade, onde dinâmicas de aproximação e distanciamento podem competir, simultaneamente, dentro do jogo de relações (ÁGUAS, 2013).

Essa “nova” posição da tecnologia, alterando os aspectos sociais, culturais e econômicos da sociedade e do mundo no qual se insere, globalizado pela comunicação de massa, traz o sentido de ruptura para alguns autores ou de continuidade para outros, mas certamente produz alterações no comportamento coletivo/social e individual e também no planejamento e execução do ensino.

O processo de integração/globalização da sociedade, promovido pelos avanços tecnológicos na área da informação, promove uma tendência à adoção de formas *standardizadas* de cultura, modelos econômicos e relações sociais. E nesse contexto de mudanças e transições, partindo da modernidade para a pós-modernidade, é que se insere o estudo da criação, implementação e as alterações dos cursos jurídicos ora trazido.

Ademais, na contextualização histórica, social e cultural que se apresenta, tratar-se-á também da noção de fronteiras, apresentadas em suas concepções simbólicas e com a interação entre os indivíduos e grupos sociais, estabelecendo as tensões e dinâmicas de poder nelas inseridas. O ensino jurídico tratado como fronteira e também inserido nas fronteiras sociais, econômicas e culturais, é atingido pelas contínuas modificações da sociedade brasileira nesse período. O ensino jurídico, dessa forma, por vezes se caracteriza como fronteira que separa grupos sociais, ainda em outras oportunidades foi fronteira como frente de avanço de determinados estamentos da sociedade e do Estado e, por vezes, fronteira que une grupos sociais heterogêneos, formando situações de hibridação próprias da contemporaneidade.

Considerando que a educação e, portanto, incluída a educação jurídica, encontra-se inserida no contexto de cultura e tem suas imbricações econômicas, sociais e políticas, a ideia de hibridação trazida por Canclini é factível a esse contexto. Afirma o autor que todas as culturas são de fronteira, estando seus atores relacionados entre si, mesmo pertencentes a outros grupos sociais, ou em posições geográficas diferentes. Esses movimentos de comunicação, inter-relação e mútuo desenvolvimento cria situações de hibridação, não sendo mais possível tratar dessas em termos dicotômicos ou binários (CANCLINI, 2013, p. 316).

1.1 A FUNDAÇÃO DOS CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL

Para compreendermos os fundamentos e a crítica ao modelo estrutural de ensino jurídico, sob os aspectos que são propostos nesta investigação, é necessário retornar aos seus primórdios. Como afirma Shinn (2008, p. 45-46), a modernidade incorpora duas tradições que se reforçam reciprocamente: a “emancipatória” e a “tecnológica”.

A tradição emancipatória tem seu esteio no Estado-nação, que introduziu os princípios de cidadania, dever, burocracia, direitos e responsabilidades institucionais e de fronteiras. As fronteiras do Estado-nação são construídas em torno da linguagem, da geografia, da história, da cultura e da política. Sua centralidade estende-se às classes, às profissões, à etnia, ao privilégio e à obrigação.

A modernidade emancipatória exaltava o individualismo, mas um tipo de individualismo estritamente padronizado, monitorado e disciplinado. Era um sistema marcado pela diferenciação estrutural e pela integração funcional, com suas reações institucionais e individuais definido por fronteiras. Um sistema diferenciacionista, nos dizeres de Shinn. As classes hegemônicas – econômicas e políticas – se esforçaram durante décadas para sustentar essa fronteira diferenciacionista traçada pela modernidade.

A modernidade tecnológica, que se desenvolve paralelamente à emancipatória a partir do iluminismo e, depois, das revoluções industriais, acaba por subjugar, especialmente no início do século XX, os movimentos em direção às ambições emancipatórias da modernidade. A tecnologia, a produção industrial e o

modo de vida decorrentes dessas, passaram a orientar o sistema universitário, sobrepujando a orientação filosófica do ensino superior. Ecoando a emancipação, a modernidade tecnológica se embasa na racionalidade, na universalidade, na diferenciação estrutural e na integração funcional. Ciência e tecnologia constituem o foco essencial da educação.

Nesse cenário, a tecnologia significa arregimentação e disciplinarização do trabalho e dos trabalhadores, com tarefas transformadas em funções e integradas. A configuração das fronteiras simbólicas assume papel central, estendendo-se à ciência, às disciplinas científicas e à comunicação entre elas, na mesma medida que à produção tecnológica. A tecnologia estava vinculada à ideologia comteana do progresso científico e humano inevitável. Mas a tecnologia reduziu a margem de liberdade do indivíduo em contraposição ao ideal emancipatório da modernidade.

Se a modernidade prometeu liberdade ao indivíduo, representando avanços nos direitos e deveres individuais, essa liberdade e os espaços para sua manifestação estavam limitados pelos imperativos da universalidade homogeneizadora, pela racionalidade inconstante e pela integração da funcionalidade, tecnologicamente impostas. A obediência e o alinhamento estão no cerne da hierarquização, que por sua vez, constitui o fundamento da burocracia tecnológica e civil.

Para a modernidade, o determinismo é fundamento para a lógica do progresso humano inevitável e está no centro das epistemologias do conhecimento científico e da tecnologia. E as trajetórias sociais, intelectuais, civis e pessoais do indivíduo são consequência de forças deterministas que fecham certas fronteiras enquanto abrem outras. A modernidade, portanto, é um sistema marcado pela causalidade e por fronteiras.

Essas características da modernidade marcam a história da educação superior no Brasil e, por conseguinte, do ensino jurídico. Partimos então da análise dos princípios do ensino superior na colônia, de suas origens portuguesas, passando pela transição da reforma pombalina e pela vinda da corte ao Brasil e a Independência, posteriormente, abordamos a fase republicana para chegarmos à redemocratização, após o período da Ditadura Militar iniciada em 1964.

A análise tem como base os aspectos sociais, econômicos e políticos que permearam e forjaram o Brasil como nação. Para tanto, tratamos o tema em três momentos históricos definidos: o Brasil ainda sob o governo de Portugal e a transição

para a Independência; o Brasil no período republicano incluindo o período autoritário e; por fim, o período da retomada democrática.

Segundo Cunha (2000, p. 151), o panorama educacional brasileiro é caracterizado, no que tange à estrutura do ensino superior, pela convivência das universidades com uma grande quantidade de instituições de pequeno porte. Estas em geral, instituições especializadas, credenciadas pelo governo federal para conferir diplomas nas mais variadas áreas e especialidades, em igualdades de condições com as instituições propriamente universitárias. Nesse contexto, convivem ainda, as instituições de natureza pública e privada, em grande fragmentação.

Essa realidade é decorrência, em grande medida, da origem do ensino superior no Brasil. Diferente de Espanha, que desde o século XVI instalou em suas colônias americanas universidades, Portugal não apenas deixou de incentivar sua instalação como as proibiu. Ao invés dessas medidas, incentivava a ida dos filhos dos colonos a Universidade de Coimbra para realizar seus estudos, bem como permitia que estabelecimentos escolares jesuítas oferecessem cursos superiores de Teologia e Filosofia no Brasil (CUNHA, 2000, p. 152).

Nesse sentido Holanda (1995, p. 98), informa a diferença da colonização espanhola e portuguesa na América. Portugal tinha por objetivo a exploração comercial, enquanto a Espanha pretendia que suas colônias se tornassem uma extensão orgânica da metrópole. Assim já em 1538 cria-se a Universidade de São Domingos, em 1551 a Universidade de São Marcos em Lima – Peru e a Universidade do México. Assim se permitia que os nacionais obtivessem formação acadêmica sem a necessidade de ir à metrópole.

Dessa realidade surge a diferença com relação ao número de estudantes diplomados oriundos das colônias espanholas e os nativos do Brasil. Estima-se que apenas na Universidade do México, entre 1775 e a independência tenham sido formados 7850 bacharéis e 473 doutores e licenciados, enquanto que no mesmo período apenas 720 naturais do Brasil se graduaram em Coimbra (HOLANDA, 1995, p. 119).

A par desse quadro, grande parcela do processo de aculturação da colônia se entrega à Companhia de Jesus que se estabelece como grande empresa educacional e, no Brasil, mais do que em qualquer outro lugar, assume como principal elemento de formação cultural da população, sendo que Portugal se desliga

totalmente dos problemas de educação da colônia naquele período (VENÂNCIO FILHO, 1979, p. 3-4).

Afirma Prado Junior (2007, p. 280-281) que a Igreja oferecia oportunidades de formação em grande parte do Brasil através de seminários distribuídos pelas províncias, que permitiam acesso à educação mesmo para os não brancos através de autorização – dispensa especial – e tinham seus estudos custeados por pessoas abastadas ou pelo Estado quando demonstravam aptidão acadêmica. E foi nessa reserva de inteligência e cultura que, posteriormente, foram recrutados candidatos para ocupar cargos políticos quando se deu a Independência e se teve que recorrer aos nacionais em substituição aos estrangeiros na formação da nova burocracia.

Sob esse modelo, o primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil foi fundado em 1550 pelos jesuítas na Bahia, sendo ao todo criado 17 colégios destinados a estudantes internos e externos, sem a finalidade exclusiva de formação de sacerdotes. Nesses colégios eram oferecidos o ensino das primeiras letras e o ensino secundário e em alguns, oferecia-se o ensino superior em Artes e Filosofia e o de Teologia. Com a proibição da criação de universidades na colônia, Portugal pretendia impedir que os estudos universitários atuassem como coadjuvantes de ideários independentistas, especialmente a partir do século XVIII e a chegada do Iluminismo em alguns lugares da América (CUNHA, 2000, p. 152).

A opção da metrópole portuguesa pode ser explicada pelos objetivos próprios do projeto de colonização implementado por Portugal no Brasil e demais colônias. Conforme Prado Junior (2007, p. 32;126-128), Portugal tinha como objetivo utilizar o Brasil para o fornecimento de gêneros destinados ao comércio internacional como ouro, diamantes, tabaco, açúcar e algodão, mais tarde o café, orientando sua administração para favorecer e fomentar tais atividades econômicas e combater quaisquer outras que não fossem de seu interesse. Assim, a vinda do colono branco europeu tem por objetivo empreender, comercializar, dirigir. Para alcançar esses objetivos recruta mão de obra escrava inicialmente entre os indígenas e através da importação de africanos. A par desses, poucos brancos europeus virão para desenvolver atividades que subsidiarão as principais e que exigiam alguma qualificação específica, como ferreiros, carpinteiros, construtores, sapateiros, etc..

O processo de entrega da educação aos jesuítas e a outras ordens religiosas em menor escala não ocorre apenas na colônia, atingindo também a metrópole. No ano de 1555, o Colégio das Artes da Universidade de Coimbra é entregue à direção

da Sociedade de Jesus, fato que representou a dominação do ensino superior de Portugal por esta ordem religiosa. Tal panorama perdura até a segunda metade do século XVII, quando as reformas do Marquês de Pombal, com a expulsão dos jesuítas da metrópole e da colônia alteraram todo o sistema educacional e cultural vigente, com reflexos, tanto em Portugal quanto no Brasil (VENÂNCIO FILHO, 1979, p. 4-5).

Se por força da Companhia de Jesus na Universidade de Coimbra não se permitia as transformações que se processavam na Europa dos séculos XVI e XVII e da primeira metade do século XVIII após o Renascimento, com a expansão dos estudos científicos e do método experimental, a abertura da reforma pombalina representa um movimento que incorpora a Portugal, novo processo civilizatório, para a colônia a reforma representou verdadeiro desastre, exterminando o único sistema organizado de ensino existente, mal substituído por um sistema de aulas régias (VENÂNCIO FILHO, 1979, p. 6).

A ciência e a tecnologia incorporam os ideais racionalistas, modificando a orientação filosófica e religiosa da educação, assumindo a centralidade do sistema de ensino, como afirma Shinn. As instituições de ensino superior existentes, que resultaram da multiplicação e da diferenciação das instituições criadas no início do século XIX, quando o Brasil recebeu o *status* de Reino Unido a Portugal e Algarve e, com o fim do período colonial, sofreram, no Brasil, uma tardia refundação (CUNHA, 2000, p. 153).

Observamos então, como panorama inicial, a visão e os objetivos da metrópole portuguesa com relação às suas colônias, incluindo o Brasil, como mero campo de exploração da produção para o comércio, uma feitoria comercial como dizem os autores, nas quais se pretende a produção e exportação de riquezas nas áreas dominadas para abastecer mercados europeus. Por esse modelo não era necessária a formação de uma sociedade estruturada propriamente dita e em que ciência e tecnologia fizessem parte de um cotidiano.

O que se criou foi apenas uma organização empresarial, com uma classe dominante e proprietária dos meios de produção e uma classe formada por trabalhadores, inicialmente escravizados, internamente e importados da África, substituída depois por colonos europeus que vieram ao Brasil para trabalhar nas lavouras e minas. A par dessas, a presença do Estado português através de uma burocracia incipiente, responsável pela coleta de tributos e controle das atividades aqui desenvolvidas fundavam a forma de gestão do território.

Portugal estabeleceu assim seu poder sobre as colônias com objetivos exploratórios e não desenvolvimentistas. A ideia de segregação entre metrópole e colônias, conseqüentemente entre os naturais destas, caracteriza a opção pela noção de fronteira que separa. Nesse caso, fronteira geopolítica e também simbólica. Apesar da relação de dominação também existir na relação entre Espanha e suas colônias, esta é de natureza incluyente, como frente de desenvolvimento dos territórios ocupados, criando uma classe de pessoas com formação capaz de, por sua vez, promover o desenvolvimento daquelas, aproximando-as organicamente da realidade metropolitana.

Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, a condição de mero entreposto comercial se torna desconexa das demandas da corte, que pretendia replicar na colônia as condições da metrópole, tanto no que se refere à vida social em si, como no que tange à estrutura administrativa. Quanto à economia e a propriedade dos meios de produção, estes permaneceram inalterados, a não ser pelo surgimento de uma classe intermediária, formada por comerciantes de gêneros e suprimentos não mais para a produção exportadora e habitantes anteriores apenas, mas agora para atender às necessidades dessa nova classe social que se transfere ao país.

Com a mudança da corte para o Brasil, ocorre também a transferência da sede do poder metropolitano para a colônia. A fronteira geográfica e política antes existente entre Portugal e o Brasil colônia resta flexibilizada ou minimizada, criando exigências por formação educacional considerando a mudança da corte. Entretanto, as fronteiras simbólicas, decorrentes das diferenças sociais, econômicas e culturais permaneceram.

Em razão das necessidades da corte, o rei D. João VI optou por não criar universidades, em que pese reproduzir tantas instituições metropolitanas no Brasil. Ao invés disso, criaram-se cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais: de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1808; e de Engenharia, embutidas na Academia Militar no Rio de Janeiro, em 1810. Eram unidades de ensino de extrema simplicidade, formadas por um professor, que com seus próprios meios, em locais improvisados, ensinava seus alunos (CUNHA, 2000, p. 154).

Esse fato se explica pela ausência de conhecimento do rei acerca do tema, bem como pelo desconhecimento daqueles que o cercavam e que o acompanharam quando da mudança para o Brasil. O que surgia, naquele momento pontual era a

necessidade de atender às demandas do poder real por formação profissionalizante para atender às exigências dessa corte recém-chegada à colônia.

Como afirma Tobias (1986, p. 122), D. João VI, como todos que o cercavam, não estudara o que era uma universidade, ou uma faculdade, ou qual seria sua finalidade ou as demais questões da Filosofia da Universidade, ciência muito recente. Até então, nenhum governo cogitara fundar faculdades isoladas na região, inclusive porque na América espanhola, já existiam universidades.

Todavia, seguindo a política portuguesa da metrópole, entendia-se não ser adequado criar uma universidade no Brasil por recear que a colônia, com isso, adquirisse condições para sua independência. Mas tampouco era suficiente o rudimentar sistema de ensino existente no Brasil, sobretudo para a formação de oficiais, médicos e engenheiros, sendo necessária a implantação de outra categoria de ensino. Por esses motivos, foi criada a primeira faculdade isolada no Brasil: a Academia Real Militar no Rio de Janeiro.

Com a formação do Brasil independente e a necessidade de que, na antiga colônia, para além de se aplicarem as leis da metrópole, que se criassem novas leis e se estabelecesse uma burocracia estatal própria, torna-se imprescindível a formação de juristas. Por consequência, em 1827, cinco anos após a independência, o Imperador Pedro I acrescentou ao quadro existente de faculdades isoladas, os cursos jurídicos em Olinda e São Paulo, com o que se complementava a tríade dos cursos profissionalizantes no país: Medicina, Engenharia e Direito (CUNHA, 2000, p. 154).

Nesse processo que se inicia em 1808 com a chegada da corte e culmina com a proclamação da Independência em 1827, com o início da emancipação política e cultural do Brasil, surgem novas carências oriundas de um Estado Nacional em formação. Parecia ser indispensável a formação de uma elite intelectual brasileira, com capacidade de guiar a nação jurídica e politicamente rumo a esse horizonte que se descortinava. Os futuros bacharéis, oriundos das classes dominantes, não deveriam mais ser obrigados a transpor o oceano para ir às universidades da Europa. Era preciso oferecer a formação superior em solo brasileiro.

A par disso, nesse período em decorrência da reforma pombalina no ensino jurídico, datada de 1772, os estudantes brasileiros formados em Coimbra puderam absorver as transformações liberais da Faculdade de Direito, trazendo essa formação cultural ao Brasil quando do seu retorno à terra natal e colocando-as em prática nas

décadas seguintes. O Iluminismo que já se fazia presente nas universidades de outras nações europeias havia aportado em Coimbra com a expulsão dos jesuítas, abrindo caminho para o cientificismo.

Contudo, no Brasil, a ciência jurídica não se desenvolvia de forma independente, se resumindo a replicar as bases teóricas e legais apreendidas na metrópole, o que era insuficiente ante a independência do país. Somou-se a essa condição, a pouca instrução e o baixo nível cultural e civilizatório da população geral considerando que apenas os membros da elite abastada, como regra, tinham acesso à educação formal. Daí a premência e, por outro lado, a dificuldade para a formação de quadros para compor a burocracia estatal necessária à administração do Estado em formação. No que se referia ao Direito, o quadro não era diferente¹.

Conforme Holanda (1995, p. 160-161), foi imposta à realidade brasileira um sistema estrangeiro de regras e preceitos sem que se atentasse para as condições de vida no Brasil e as eventuais necessidades de mudanças. Ademais, o movimento liberal que precedeu a Independência partiu de uma minoria elitizada, formada por europeus e membros de famílias ricas e poderosas, com pouca repercussão entre a massa do povo, que permanecia indiferente à política.

Dito de outra forma, em razão das características sociais e econômicas daquele momento, a política também se dividia em classes. A monarquia detinha o poder, mas essa dominação não se adequava ao movimento liberal trazido por membros da elite formada na Europa. Não obstante, essa tensão entre poderes, pouco influenciava no cotidiano da massa popular, formada por escravos, trabalhadores livres e pequenos comerciantes e artesãos.

Nesse cenário histórico, cultural e civilizatório se insere a criação dos cursos jurídicos no Brasil. Para ilustrar tal momento, afirma Barreto (apud VENÂNCIO FILHO, 1979, p. 14):

O direito era, no Brasil, quando se operou a Independência, uma ciência estudada por um grupo insignificante de homens e não era estudada, mesmo neste grupo, com profundidade e pertinácia. Nem podia sê-lo. Não há ciência que se desenvolva sem ambiente apropriado, e o de uma colônia onde mal se sabia ler não é, com certeza, o mais adequado para o crescimento de uma disciplina, como

¹ Segundo Venâncio Filho (1979, p. 8), no século XVI formaram-se em Coimbra treze brasileiros; no século XVII, trezentos e cinquenta e quatro; no século XVIII, mil setecentos e cinquenta e dois, e de 1781 a 1822, trezentos e trinta e nove.

a de direito, que supõe um estado de civilização bem definido nos seus contornos e bem assentado nos seus alicerces.

Conforme Venâncio Filho (1979, p. 15), foi essa pequena elite, formada em Coimbra, a responsável pela criação dos cursos jurídicos, propondo e debatendo suas bases na Assembleia Constituinte de 1823 e, a partir de 1826, na Assembleia Legislativa. Dentre esses, destaque deve ser dado a José Feliciano Fernandes, Visconde de São Leopoldo, que em 14 de junho de 1823 apresenta o projeto de criação de uma universidade na cidade de São Paulo, composta por uma faculdade de Direito.

Ainda no âmbito da Assembleia Constituinte, relatos históricos dão conta de acalorados debates acerca do número de cursos jurídicos e de localização. Parte dos deputados defende a criação de um único curso jurídico localizado na corte, outra parte a criação de mais cursos e em outras cidades. Prevaleceu, ao final, a proposta de criação de dois cursos jurídicos, localizados nas cidades de São Paulo e Olinda (VENÂNCIO FILHO, 1979, p. 19).

Oito dias após a aprovação do projeto, ainda em fase de redação, a Assembleia Constituinte é dissolvida e a iniciativa se perde. Retomada no ano de 1825, de forma provisória, é criado um curso jurídico na corte, que nunca chegou a ser implantado. Para organização desse curso, foram criados estatutos pelo Visconde de Cachoeira que, posteriormente, foram utilizados pelos cursos de Olinda e São Paulo (VENÂNCIO FILHO, 1979, p. 19-20).

Em 1826 se instalou a Assembleia Geral Legislativa que logo retoma as deliberações acerca do tema do ensino jurídico, indicando que a Comissão de Instrução Pública, considerando o projeto já sancionado anteriormente pela Assembleia Constituinte, fizesse as alterações que entendesse necessárias e apresentasse novo projeto. As discussões foram retomadas nos mesmos termos anteriores com relação ao local de instalação e número de cursos, bem como aos conteúdos ofertados, culminando com a edição da Carta de Lei de 11 de Agosto de 1827 (VENÂNCIO FILHO, 1979, p. 20-24).

A escolha do local de implantação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil se explica pela importância política e econômica de São Paulo e Pernambuco. Cada qual por suas razões e características, detinha poder político suficiente para fazer prevalecer seus interesses. As fronteiras simbólicas se mantinham intactas, criando

novas fronteiras políticas. A indicação de fronteiras não implica, necessariamente, a transferência de poder entre diferentes elites, pois a remoção de fronteiras normalmente serve os interesses dos que as ergueram no passado.

Afirma Love (1997, p. 53-55) que São Paulo, em decorrência das rendas estaduais e poder de empréstimo no mercado internacional considerada sua participação na produção e exportação de produtos agrícolas, detinha grande poder junto ao governo federal e influência perante outros estados da federação. Também como consequência, seus interesses junto ao governo central eram de natureza burocrática, vinculadas à atividade exportadora. Paralelamente, São Paulo apresentava uma das maiores populações entre os estados brasileiros e um índice maior de alfabetização na comparação com os demais. Por conseguinte, sendo o voto permitido apenas ao indivíduo alfabetizado, essa força política se fazia presente nas decisões do governo federal.

Quanto a Pernambuco, informa Levine (1997, p. 122-124) que, apesar do declínio do Nordeste no século XIX, culminando com a adoção do sistema federalista que retirou de Pernambuco o poder político anterior, ainda predominava a importância de Recife como cidade portuária para a exportação de produtos nacionais. Com base na importância econômica, historicamente hegemônica sobre o restante dos Estados do Nordeste, Pernambuco mantinha uma bancada parlamentar nos moldes do coronelismo, que lhe garantia influência política nas decisões do governo federal e da assembleia legislativa de então.

Conjuntamente com a localização, a lei de criação dos cursos jurídicos, informa a estrutura curricular e a organização administrativa das faculdades. Traz a lei anexo aos Estatutos, elaborados pelo Visconde de Cachoeira, nos quais se determinavam os conteúdos programáticos específicos de cada cadeira ofertada, a bibliografia a ser utilizada e a metodologia empregada nas aulas.

Observa-se, assim, o caráter eminentemente estatal e rigidamente controlado dos cursos jurídicos no Brasil em suas origens. Manifestação efetiva do poder central. As fronteiras do ensino jurídico restaram delimitadas pelo Estado. Percebemos o ideal de padronização e disciplinarização já no momento de criação dos cursos jurídicos, com a atuação das classes econômicas e políticas dominantes na determinação geográfica para implantação das faculdades, na estruturação curricular e administrativa.

Fronteiras que se manterão no decorrer da história do ensino jurídico, fundadas na diferenciação política, econômica, cultural e social. Entretanto, apesar da ausência de flexibilidade curricular e administrativa nesse primeiro momento, podemos verificar diferenças entre as duas faculdades de direito criadas quanto às concepções acadêmicas e culturais.

Para Wolkmer (2003, p. 68), a Faculdade de Direito pernambucana expressava a tendência para a erudição, a ilustração e o acolhimento de influências estrangeiras vinculadas ao ideário liberal. Introduziu na cultura do país, a partir da segunda metade do século XIX, os mais avançados pensamentos da época, sobretudo a contribuição do germanismo, limitando a influência portuguesa e francesa. A Escola do Recife buscava tratar o fenômeno jurídico a partir de uma pluralidade temática, reforçada por leituras naturalistas, biólogos, cientificistas, históricas e sociológicas, apoiando-se fortemente no evolucionismo e no monismo, sem desconsiderar a crítica sistemática a certas formulações jus naturalistas e espiritualistas, representando a vanguarda científica no Brasil.

Por outro lado, segue Wolkmer (2003, p. 69), a academia de São Paulo, cidade que era então cenário do bacharelismo liberal e da oligarquia agrária paulista, trilhou sua direção na reflexão e na militância política, no jornalismo e na “ilustração” artística e literária, sendo o intenso periodismo acadêmico o traço maior que predominou na tradição do Largo de São Francisco, levando os bacharéis ao desencadeamento de lutas em prol de direitos individuais e liberdades públicas, espaço no qual se desenrolaram os conflitos entre “liberalismo e democracia”, disputas “entre liberais moderados e radicais” e adesões à causa abolicionista republicana. Destacaram-se algumas diretrizes filosófico-culturais que encontrariam guarida no interesse do corpo acadêmico, como o jus naturalismo, o ecletismo filosófico, o laicismo e, finalmente, o próprio positivismo.

Continua Wolkmer, afirmando que a escola paulista vivenciou um ecletismo autodidata, porquanto seus integrantes não se limitavam ao estudo exclusivo da cultura jurídica, mas aderiram à prática do periodismo e da militância política. Em função de sua posição estratégica, a Faculdade de Direito tomou-se um centro privilegiado da formação dos intelectuais arregimentados pela burocracia estatal. Também cabe ressaltar que no período entre 1870 a 1930, enquanto Pernambuco vivia um período de declínio financeiro e político, São Paulo concentrava o predomínio econômico e político no cenário nacional.

Portanto, é possível associar as características acadêmicas de ambas as faculdades e o papel desempenhado pelos estados de São Paulo e Pernambuco na vida social, econômica e política da República recém-criada. A crescente hegemonia do estado de São Paulo no cenário econômico e social do país, com o crescimento populacional e maior eleitorado em contrapartida ao declínio econômico de Pernambuco e o enfraquecimento das oligarquias agrário-canavieiras antes dominantes que diminuíram a influência política do estado de forma concomitante.

Sintetizando as diferenciações, apresentamos a análise comparativa de Schwarcz (apud WOLKMER, 2003, p. 69):

Vê-se que, enquanto Recife educou, e se preparou para produzir doutrinadores, “homens de *sciencia*” no sentido que a época lhe conferia, São Paulo foi responsável pela formação dos grandes políticos e burocratas de Estado. De Recife partia todo um movimento de autocelebração que exaltava “a criação de um centro intelectual, produtor de ideias autônomas”; em São Paulo reinava a confiança de um núcleo que reconhecia certas deficiências teóricas, mas destacava seu papel na direção política da nação [...]. Acima das divergências intelectuais, que de fato existem, está um certo projeto de inserção, este sim, bastante diverso. De Recife vinha a teoria, os novos modelos – criticados em seus excessos pelos juristas paulistas; de São Paulo partiam as práticas políticas convertidas em leis e medidas. [...] Enquanto na Escola de Recife um modelo claramente determinista dominava, em São Paulo um liberalismo de fachada, cartão de visita para questões de cunho oficial, convivia com um discurso racial, prontamente acionado quando se tratava de defender hierarquias, explicar desigualdades. A teoria racial cumpria o papel, quando utilizada, de deixar claro como para esses juristas falar em democracia não significava discorrer sobre a noção de cidadania. [...] Em Recife, um público mais desvinculado do domínio oligárquico rural passava a dominar as fileiras dessa faculdade, por oposição a uma clientela paulista caracterizada pelo pertencimento a uma elite econômica de ascensão recente. De Recife partiam mais claramente os gritos de descontentamento (respaldados pela clara mudança do eixo político-econômico), enquanto São Paulo passava aos poucos de contestador a defensor e responsável por uma fala oficial. Guardadas as diferenças, o que se pode dizer, no entanto, é que para ambas as faculdades “o Brasil tinha saída”. Por meio de uma mestiçagem modeladora e uniformizadora, apregoada por Recife. Por meio da ação missionária de um Estado liberal, como tanto desejavam os acadêmicos paulistanos.

Na segunda metade do século XIX, o ideário liberal toma força entre as elites brasileiras – urbana e agrária – conforme indica Faoro (2001, p. 537-540), em decorrência do descrédito na monarquia. De um lado, a elite urbana, composta por políticos e idealistas do positivismo doutrinário a par dos liberais, defendendo as ideias

de igualdade e "nivelamento", mas delas afastada com evasivas cautelosas. Por outro lado, a elite agrária, composta pelos fazendeiros, que por sua vez, adotam a nova bandeira, mas com caracteres socialmente conservadores. A elite agrária, que era sustentáculo da monarquia, associada a outros setores vinculados, acaba por ser determinante na fundação da República.

O ideal emancipatório da modernidade, com a concepção ilustrada por Shinn aqui se manifesta. A emancipação do indivíduo, com sustentação nos ideais liberais e positivistas, serviria os propósitos das classes dominantes e limitada por essas. O progresso científico e humano apresenta-se com suas cores funcionalistas, diferenciadoras e delimitadores do ser humano. A diferenciação estrutural e a integração funcional, utilizadas como ferramenta de manutenção de privilégios e obrigações.

Prossegue Faoro (2001, p. 537-540) afirmando que a estruturação das fazendas no sentido empresarial traz a imposição de ordenar racionalmente a atividade agrária, reivindicando maior autonomia regional, identificando a fórmula federalista como mais adequada a servir à nova realidade, aproximando as decisões políticas do complexo econômico. Assim, as ideias republicanas chegam às fazendas e se projeta o nascimento da República sob esses termos: a elite agrária dominando os postos políticos, de forma direta ou por seus prepostos, os bacharéis.

Com a proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, advém a superação do antigo modelo de gestão política e econômica no Brasil. Como afirma Shinn (2008, p. 46), a partir dos conceitos centrais da modernidade, especialmente a racionalidade, a universalidade, o ideal iluminista de progresso, a diferenciação estrutural, a integração funcional e o determinismo, surge uma plêiade de instituições acessórias, de formas de interação social, um tipo de conhecimento e um sistema epistemológico dominante para estudar o mundo material e social.

A educação superior, composto pelas faculdades de Direito, faz parte dessas instituições acessórias que servem a esse novo modelo de gestão política e econômica. Nesse panorama, a ascensão definitiva da oligarquia cafeeira, especialmente a paulista, ao poder político e econômico do Estado, o predomínio do ideário liberal da Escola de São Paulo se fortalece e serve de formação para a crescente burocracia estatal que vem no contexto da urbanização e do surgimento de uma nova classe média no Brasil.

Com a urgência em dar uma identidade ao novo Estado utilizaram-se as faculdades jurídicas como meio de estruturação e difusão do modelo estatal. Em virtude disso, o acadêmico de Direito tinha uma formação direcionada ao que corresponderia à essência do país, pois seria servidor público, utilizado na administração política do poder. A vertente jurídicista do liberalismo brasileiro teve papel determinante na construção da ordem político-jurídica nacional pela formação de uma elite jurídica própria, integralmente adequada à realidade do Brasil independente e pela elaboração de um notável arcabouço jurídico no império, formado por uma constituição, vários códigos e leis (WOLKMER, 2003, p. 80).

Alega Pinheiro (1997, p. 16) que, com a crise da economia agrário-exportadora no final do século XIX e o desenvolvimento do setor público do Estado decorrente da urbanização crescente, ocorre a absorção de grupos ligados à exploração rural pela burocracia civil e pelas carreiras militares. Desencadeou-se a partir daí o aumento das antigas classes médias – pequenos comerciantes, artesãos, pequenos industriais – e das novas classes médias – funcionários públicos, assalariados. Também se expandiu a categoria dos profissionais liberais – advogados, médicos, jornalistas, engenheiros, professores – tendo contribuído para esse panorama a expansão do ensino secundário e superior.

Essa expansão do ensino superior deve em muito, ao movimento chamado “faculdade livre²”, que permitiu a criação de novos cursos superiores pelo país mediante autorização estatal, sendo posteriormente regulamentadas pelo Decreto 2.226 de 1º de fevereiro de 1896, editado por Prudente de Moraes.

Sobre o tema Rodrigues (1992, p. 91) reafirma a importância da inovação trazida pela República com a possibilidade da criação das faculdades livres, sendo que estas surgiram em vários pontos do país. Segundo Pinheiro (1997, p. 17), em 1916 existiam 16 faculdades de Direito no Brasil, que formavam em torno de 408 bacharéis por ano. Já em 1920 foi criada a primeira Universidade Brasileira, na capital federal, e em 1930 já coexistiam 200 instituições de ensino superior no Brasil.

No quadro do início do século XX, se enraíza o positivismo no Brasil, com as discussões sobre as construções normativas necessárias à consolidação do liberalismo que se tentava consolidar, requerendo nova base retórica, que integraria

² Por faculdades livres entendem-se os estabelecimentos particulares que poderiam funcionar regularmente sob a supervisão do governo, com todas as prerrogativas e garantias de que gozarem as faculdades federais, incluído o direito de conferir os graus acadêmicos (VENÂNCIO FILHO, 1979).

a sustentação própria da sociedade em construção e cuja regulação liberal das relações sociais foi o mecanismo impulsionador dos estudos jurídicos da época. Foi sob a influência do Positivismo Codificador, de viés liberal, que se promove a primeira transformação do Ensino Jurídico Brasileiro.

A crise do setor agrário-exportador levou a um processo de industrialização iniciado na primeira década do século XX, que trouxe consigo a ampliação do aparelho burocrático estatal e de serviços, implantados no Centro-Sul em função das necessidades econômicas e políticas do capital comercial, reforçando a emergência de uma classe média brasileira, formada por trabalhadores que atendiam essas necessidades, mas ainda alienada das decisões políticas e econômicas do país (SAES, 1996, p. 451-452). Mesmo que tardia, a industrialização, impulsionada pela crise dos anos 1930, retirou das oligarquias agrícolas o poder econômico e fez surgir uma nova classe urbana, fundada no comércio e na indústria.

A população do país, que era de cerca de quatro milhões de habitantes no momento da Independência (1822), passara a quatorze milhões quando se proclama a república (1889) e a 33 milhões em 1930 (RIBEIRO, 1972, p.82). Dessa, uma proporção crescente vai se fixando nas cidades, fazendo surgir uma massa popular urbana independente do poderio fazendeiro, que alcança condições para o livre exercício da cidadania, mas não tendo ainda capacidade de exprimir suas próprias reivindicações, a não ser pelas vias ilegais do sindicalismo anarquista, aderem às aspirações dos setores da classe média, apoiando os movimentos que se propunham estruturar um regime verdadeiramente liberal e republicano (RIBEIRO, 1972, p.82).

Nesse período, se altera também a forma de atuação do Estado. Para Saes (1996, p. 459), no campo econômico a defesa do setor cafeeiro exportador foi substituída por medidas de incentivo à industrialização. Já no campo social, a partir de 1930, o Estado passou a reconhecer direitos das classes trabalhadoras urbanas. Surge, destarte, um incipiente Estado Social em confronto com o ideário Liberal que antes era predominante. Contudo, essa transformação nunca chegou a se concretizar definitivamente.

Apesar do crescimento dos setores vinculados às atividades burocráticas, de serviços e industriais, que ampliou a classe média com a inclusão dos trabalhadores urbanos e a resposta do Estado com a criação da legislação social, não havia efetiva participação popular nas decisões políticas. A não participação política da classe média foi resultado da sua divisão em dois estamentos distantes ideologicamente: a

alta classe média, formada pelos trabalhadores do setor burocrático, de serviços e profissionais liberais e uma baixa classe média formada pelos operários da indústria e do comércio. Essa divisão ideológica impediu a necessária organização que possibilitaria maior participação política já que parte da classe média apoiava os setores conservadores e parte se aproximou de setores progressistas, (SAES, 1996, p. 452-453).

Essa conjuntura social e política é retratada por Faoro (2001, p. 801-802), afirmando que as reivindicações da classe média visavam proteção e amparo, não atendimento ou representação, deixando ao Estado o papel de condutor e agente econômico da sociedade. A inquietação e o protesto não conseguiram alterar o sistema dominante de trinta anos e tampouco conseguiram ocupar uma posição de comando sem a conjugação de outras forças, movidas por diferentes interesses.

Como afirma Ribeiro (1972, p.84), a necessidade de conservar o apoio popular, que tornara a revolução de 1930 vitoriosa, conduz a uma política social muito mais ousada que a antiga, que legaliza os conflitos de classe e institui a sindicalização. Vale dizer que este poder revolucionário, incapaz de enfrentar eleitoralmente a velha república fazendeira se impõe aos caudilhos regionais pela força, atrai o patronato-fazendeiro por meio de favores, mas impõe ao patronato urbano uma regulamentação progressiva das relações de trabalho na indústria.

Essas representações, fronteiras simbólicas marcaram a diferença entre os estamentos sociais existentes. De um lado a classe política, representando o Estado e de outro, a sociedade, representada por seus indivíduos, estes também separados virtualmente em classes.

Sustenta Águas (2013), que o conceito de fronteira também pode ser utilizado para se pensar nos processos de hierarquização, bem como nos mecanismos de construção das identidades. Inserido na realidade relatada, esse sentido de fronteira surge claramente como linha imaginária sobre a qual se concretizou a diferença entre as classes no Brasil e que, de tal forma encontrava-se internalizada pelos indivíduos que a tensão se dava em outro patamar que não o da emancipação.

Os anseios da sociedade de então se realizam com a Revolução de 1930 e a instalação de um governo provisório. O presidente Getúlio Vargas, com formação de raiz liberal, não admitia a desordem social pelo descontrole das massas libertadas de suas mordanças, nem o domínio do nacionalismo de direita. Sua formação liberal era acompanhada de teor tutelador, de caráter positivista. Dessa perspectiva, surge um

Estado orientador, paternalista na essência, controlado por um líder e sedimentado numa burocracia superior e sem obediência a imposições de classe, tendo como espinha dorsal o elemento militar (FAORO, 2001, p. 821-825).

Essa regulamentação permitiu que as massas assalariadas urbanas se incorporassem ao sistema político, não como eleitores identificados com partidos, mas como adeptos do Estado protetor, organizados em sindicatos oficiais. O estado buscava seu apoio nas “massas sindicalizadas” e as mesmas no “Estado protetor” que ainda mantinha em equilíbrio os interesses dos antigos grupos conservadores. Apoiado nessas bases, o governo revolucionário de caráter autocrático-nacionalista se manteve no poder sem jamais buscar legitimar-se através de eleições, até que uma nova conjuntura mundial o tornou inviável (RIBEIRO, 1972, p.85).

A vitória dos aliados na II Grande Guerra e a consolidação o soerguimento dos Estados Unidos da América como a grande potência mundial, impôs a derrocada do governo Vargas que jamais demonstrou ser confiável e exigia muitas concessões com a sua política econômica nacionalista. Retorna, no pós-guerra, o velho regime patriarcal, numa tentativa de recompor a legitimidade e estabilidade da velha república fazendeira (RIBEIRO, 1972, p.85).

Porém, suas bases eram demasiado frágeis porque os partidos conservadores só podiam contar com o voto dos setores mais atrasados e dos mais privilegiados, não sendo apoiados pelo eleitorado novo e independente, que se contrapunha ao caráter retrógrado e antipopular dos partidos conservadores. Estes, incapazes de vencer eleições a não ser mediante alianças com novas forças políticas identificadas com o antigo poder autocrático de Vargas, vão perdendo terreno para movimentos políticos populistas e reformistas, cujo vigor se fundava na sua oposição ao patriciado de velho estilo (RIBEIRO, 1972, p.85-86).

Nesse período, o ensino no Brasil passa por significativas mudanças. Pode ser considerada a mais importante das reformas educacionais promovidas na época a "Reforma Francisco Campos"³, ocorrida em 1931, cujo maior mérito foi

³ A “Reforma Francisco Campos” foi instituída por uma série de medidas legislativas que abrangeram o ensino secundário, comercial e superior: Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação; Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior, instituindo o Estatuto das Universidades Brasileiras; Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que estruturou o ensino secundário; Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial; Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932, consolidando as disposições sobre a estruturação do ensino secundário.

institucionalizar definitivamente a figura da "universidade" no Brasil (Estatuto das Universidades – Decreto nº 19.851, de 14 de abril de 1931), em nítida ação dirigida à inovação dos ideais educacionais da república velha.

Na sistematização universitária do ensino superior proposta por Francisco Campos, para organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931) – a atualização curricular do ensino jurídico – revelou seu direcionamento às exigências do mercado, reproduzindo o modelo liberal anterior.

Juntamente com o viés liberal, observa-se que o ensino jurídico no Brasil, a partir de 1931, passou a ser técnico-científico, de matriz positivista, fundado e reduzido ao estudo de um sistema de normas, o qual se limita a dar sentido jurídico aos fatos sociais à medida em que estes são enquadrados no esquema normativo vigente, tornando desnecessário o questionamento dos dogmas. Ou seja, se despreza a discussão relativa à função social das leis e dos códigos, valorizando exclusivamente seus aspectos técnicos e procedimentais (FARIA, 1987, p. 28-29).

No campo político, a alta classe média desempenha importante papel nesse período. Como extensão da antiga classe média, formada por comerciantes, burocratas e profissionais liberais e que, aliada ao capital comercial – especialmente a burguesia cafeeira paulista – lutou contra qualquer reconhecimento político das classes trabalhadoras. Essa classe média liberal, de matriz conservadora e antidemocrática, se opôs, ao longo do período 1930-1964, aos “regimes revolucionários de transição” (1931-1934); a “ditaduras” (1937-1945); e a “governos democráticos e legalmente constituídos” (1951-1954, 1956-1960). Sempre de forma contrária à participação popular na política, como forma de manutenção e símbolo de seu prestígio social (SAES, 1996, p. 464-467).

Nesse ambiente, ganharam destaque as corporações de profissionais liberais representando, de fato, grupos contrários ao Estado e elitistas, com maior ou menor responsabilidade na criação de um clima político favorável à restauração liberal e suas várias tentativas. A Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, por seus membros, atuou diretamente no jogo político-partidário, na vida parlamentar e na administração do Estado de forma mais incisiva que as demais corporações profissionais. Foram os advogados que apoiaram mais claramente as tentativas restauradoras (eleitorais ou golpistas) dirigidas pela burguesia comercial em 1932, 1934, 1945, 1954 (SAES, 1996, p. 464-467).

Para Ribeiro (1972, p. 86) esse foi o contexto propício ao desenvolvimento da crise institucional característica do período de 1945 a 1964, sintetizado pelo autor como uma sucessão de golpes, contragolpes, um suicídio, uma renúncia e uma deposição.

Na visão do autor, nos últimos episódios desse confronto, assiste-se à vitória sobre o patriciado político tradicional de um movimento populista, com Jânio Quadros, e reformista, com João Goulart. No entanto, um e outro são apeados do poder ao tentarem pôr em execução seus projetos de reforma. No primeiro caso, através da renúncia ao poder político por parte de quem, paradoxalmente, mais ambicionava exercê-lo; no segundo, mediante a deposição por um movimento político militar ligado aos mesmos ideais dos que derrubaram Vargas (RIBEIRO, 1972, p. 86).

Podemos afirmar, assim, que a matriz liberal dos cursos jurídicos, serviu ou, ao menos, contribuiu como instrumento para a manutenção do *status quo*, dos estamentos políticos e da divisão social existente no país nos períodos indicados, começando pela sua criação e implantação no Brasil, que atendeu à elite oligárquica carente de formação superior, respondendo às conveniências da república que nascia e exigia uma burocracia civil adequada às suas características e, posteriormente, na defesa desse modelo de Estado criado pelas elites brasileiras e que, em determinado momento, se viu ameaçado pelo reconhecimento de direitos das classes trabalhadoras.

O cenário que se encontrará já na década de 1960, será um pouco diferente. Funcionava no Brasil um grande número de faculdades de Direito mantidas pelo Poder Público e pela iniciativa privada. Na tentativa de minimizar a discrepância existente entre a realidade social e o ensino jurídico ou entre as leis e a realidade social, foi proposta a alteração da matriz curricular dos cursos de direito, estabelecendo um currículo mínimo nacional.

Essa mudança ocorreu em 1962, com a edição do Parecer nº 215, do Conselho Federal de Educação, com a intenção de determinar um conteúdo mínimo requerido para a formação jurídica geral dos estudantes de graduação em direito. Porém, sem o devido controle, as instituições ditaram as regras e o currículo mínimo tornou-se um currículo máximo (VENÂNCIO FILHO, 1979, p. 318-319).

Conforme afirmam Tissott e Oliveira (2011, p. 72-73), o modelo de 1962, não alterou a estrutura básica dos cursos, mas fixou parâmetros mais técnicos, mantendo a rigidez curricular, impondo disciplinas e conteúdos de forma que as instituições não

podiam se esquivar de oferecê-los, persistindo a tendência de transformar o ensino jurídico em formador de técnicos do Direito, com a criação de cadeiras práticas, a eliminação das matérias de cunho humanístico, e a existência quase que exclusiva de cadeiras estritamente dogmáticas.

Melo Filho (1984, p. 55), traz duras críticas à reforma universitária levada a cabo na época e, em especial, ao ensino do Direito. Afirma o autor que em meio a tantas críticas e constantes preocupações, verifica-se que o curso de Direito se transformou de celeiro das elites nacionais em refugio da educação nacional, exatamente porque o ensino jurídico em 176 anos de existência havia mudado muito pouco em sua estrutura metodológica e curricular, enquanto a sociedade havia mudado muito no tocante às suas necessidades.

O próprio órgão responsável pela análise e reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais reconheceu, em 2004, que o currículo dos cursos de Direito manteve o mesmo núcleo fixado pela Lei nº 314/1895 até 1962, quando se avançou da concepção até então vigente de “currículo único”, rígido, para todos os cursos, para a concepção de “currículo mínimo” para os cursos de graduação, na forma e sob as competências previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/1961 (PARECER CNE/CES nº 55/2004).

Segue o texto do parecer indicando que, dentre outros motivos, o forte e incondicional controle político-ideológico sobre o curso de Direito, durante o Império e no período republicano até 1962, que constituiu o “currículo único”, explica a enraizada resistência às mudanças, somente incentivadas, a partir de 1962, com a implantação do primeiro currículo mínimo nacional, para o curso de Direito (PARECER CNE/CES nº 55/2004).

As críticas, como vimos, estavam centradas na estrutura curricular rígida aplicada aos cursos de Direito. Assim, em 1972, foi retomada a ideia de reforma pela modificação da matriz curricular como solução para a defasagem do ensino jurídico. Essa reformulação foi implantada pela Resolução nº 3, do Conselho Federal de Educação cuja motivação consistiu na indicação do problema a ser sanado e que impedia soluções inovadoras na metodologia do ensino jurídico estava na dilatada extensão do currículo mínimo dos cursos de Direito (VENÂNCIO FILHO, 1979, p. 335).

Tratando do currículo fixado pelo Parecer nº 162/1972, do CFE, Melo Filho (1984, p. 43-44), citando o professor Perreira Lela, indica que a razão para a escolha do “currículo mínimo”, “único”, e não do modelo francês, de “currículos diversificados”,

decomposto em uma parte fixa, comum a todos os alunos, e outra parte variável, relacionada com os objetivos específicos de cada formação, é que esse modelo representaria uma revolução na tradição brasileira. Segue em sua crítica, alegando que o currículo mínimo cria uma restrição a autonomia universitária, pois exprime um controle na qualificação do diploma capaz de assegurar “privilégios” para o exercício da profissão de bacharel em direito.

A “flexibilização” do ensino do Direito nesse período não passou de uma abertura curricular, que estabeleceu um quadro de disciplinas com sua carga horária, possibilitando ao acadêmico eleger, entre as disciplinas oferecidas quais pretendia cursar e com qual área do Direito pretendia ter mais contato. Porém, a flexibilização trouxe o conceito de currículo mínimo, expressando o rol de matérias obrigatórias expressas na Resolução nº 03/1972, a ser inseridas na carga horária total obrigatória, se transformando em currículo pleno quando disposto.

O currículo mínimo nacional do curso de graduação em Direito, compreendia as matérias consideradas básicas e as profissionais, incluindo-se a Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado, além de Educação de Problemas Brasileiros e Educação Física, estas duas decorrentes de legislação própria, aplicável a todos os cursos de graduação (PARECER CNE/CES nº 55/2004).

Persiste, portanto, o modelo de controle estatal, com as fronteiras simbólicas do ensino jurídico materializadas na estruturação curricular e metodológica, considerando que a Resolução nº 03/1972 não propõe alterações nessa questão. A linguagem, o currículo, a organização e a legislação pertinente mantêm a fronteira hígida e pouco flexível às interações com os demais atores sociais.

Durante o lapso temporal entre a edição da Resolução nº 03/1972 e a Portaria nº 1.886/1994, do Ministério da Educação, passaram-se cerca de vinte anos. Nesse período destacamos o papel exercido pela Ordem dos Advogados do Brasil, que apesar das divisões internas quanto ao apoio e oposição ao regime militar, iniciam discussões internas sobre a necessidade de melhoria dos cursos jurídicos no Brasil, especialmente a partir do início dos anos 1980, com a institucionalização de comissões especialmente voltadas para esse tema. A partir dessas deliberações, foram publicados diversos trabalhos com propostas de melhoria na oferta do ensino jurídico (MOSSINI, 2010, p. 98-99).

O Conselho Nacional de Educação, por intermédio do Parecer nº 55/2004, relata que após a Resolução nº 03/1972, foi constituída pelo MEC, sob critério da

representação regional, a Comissão de Especialistas de Ensino Jurídico, em 1980, com a finalidade de refletir a organização e o funcionamento dos cursos de Direito no Brasil e que apresentou uma proposta de alteração para substituir o currículo e a resolução vigentes (PARECER CNE/CES nº 55/2004).

Naquele momento, se tornou consenso entre os membros dos órgãos de deliberação que, no curto período entre 1972 até 1980, por motivos diversos, o currículo até então introduzido não contemplava as necessárias mudanças estruturais que resolvessem os problemas em torno do ensino jurídico no Brasil, considerado muito “legalista” e “tecnicista”, pouco comprometido com a formação de uma consciência jurídica e do raciocínio jurídico capazes de situar o profissional do direito com desempenhos eficientes perante as situações sociais emergentes (PARECER CNE/CES nº 55/2004).

Com a redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988 surgiram, no campo normativo, transformações substanciais, com a introdução de direitos e garantias antes inexistentes ou não inseridos na ordem constitucional, exigindo a adequação dos cursos de Direito. As mudanças surgidas com suporte na nova ordem constitucional tornaram imprescindível uma formação acadêmica também nova a ser oferecida pelos cursos de Direito, tanto na formação técnico-jurídica, como na formação ético-política, o que não era atendido pelo ensino jurídico e seu formato estrutural e organizacional.

Esse momento histórico, pautado pela retomada do regime democrático, pode ser descrito como um movimento de entrelaçamento⁴, nos termos que define Shinn. No período que antecede a redemocratização, os diversos setores da sociedade, com seus atores e ideais, antes separados, se interconectaram, mantendo suas particularidades, mas buscando uma recombinação dessas com vistas à criação de uma nova ordem.

A Constituição Federal de 1988 é, em si mesma, um documento de entrelaçamento, que apresenta exatamente essa nova geografia política, social,

⁴ O conceito de entrelaçamento preserva os elementos de referente, de diferenciação, de fronteira e de divisão do trabalho. Esse conceito sustenta simultaneamente a dinâmica da circulação e a sinergia de homens, materiais e ideias por entre as fronteiras, valorizando e promovendo a comensuração. O entrelaçamento de múltiplos referentes constitui geografias territoriais ou políticas, sociais, epistemológicas e cognitivas mais complexas e inovadoras. Desse modo, o entrelaçamento constitui uma plataforma dinâmica e reversível que promove recombinações e descombinações. Antecipa, portanto, interconexões de elementos estranhos e familiares, historicamente dissociados, nas quais, entretanto, cada referente retém suas características históricas particulares, assumindo, ao mesmo tempo, novas características (SHINN, 2008, p. 64).

epistemológica e cognitiva, mais complexa e dinâmica. É um espaço fronteiro híbrido, no qual convivem os diferentes interesses antes dissociados historicamente, mantendo suas características próprias, mas, ao mesmo tempo, assumindo novas características sob uma nova perspectiva política, social e cultural.

A retomada da democracia, por esse prisma, exigiu a capacitação dos profissionais da área jurídica para o enfrentamento dessa complexidade de direitos, garantias e, por consequência, de outros conflitos sociais, até então contidos pelo autoritarismo, e cujo reconhecimento veio no texto da nova Carta Constitucional. A nova etapa democrática permitiu também um amplo debate sobre o tema do ensino jurídico brasileiro e sobre a formação profissional do bacharel, concomitantemente com as discussões sobre definições e conceitos do próprio Direito e da Justiça.

As avaliações do ensino jurídico realizadas com base na Resolução nº 03/1972, que até aquele momento determinava as diretrizes do ensino jurídico, foram acompanhadas pela Comissão de Ensino Jurídico da Ordem dos Advogados do Brasil e, posteriormente, pela recém-criada Comissão de Especialistas em Ensino Jurídico da SESu/MEC.

A conclusão desse processo resultou na elaboração da Portaria nº 1.886/1994, do Ministério da Educação e Cultura, que passou a regulamentar as diretrizes curriculares mínimas para os cursos de Direito no Brasil. Mais tarde, o marco regulatório⁵ da educação brasileira é também alterado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/1996).

A produção de um marco regulatório, como conjunto de regras que orientam determinada atividade realizada pelo Estado, mas também por agentes privados é resultado da complexidade das relações de poder entre os atores sociais envolvidos e seus diferentes interesses. A normatividade característica de um marco regulatório é fruto das contradições sociais que envolvem tal atividade e seus objetivos. Interesses que são políticos, econômicos, sociais e culturais. No caso da educação, essas contradições encontram-se presentes desde o início do período investigado.

⁵ Marco regulatório compreendido como um conjunto de normas, leis e diretrizes que regulam o funcionamento dos setores nos quais agentes públicos e privados prestam serviços de utilidade pública à sociedade em geral, estabelecendo critérios para garantir a continuidade, a qualidade e a confiabilidade dos serviços prestados à população. O marco regulatório visa criar um ambiente que concilie a sustentabilidade econômica dos agentes prestadores do serviço público com as exigências e as expectativas dos usuários, estabelecendo a fiscalização do cumprimento das normas, com auditorias técnicas e o estabelecimento de indicadores de qualidade (WOLFFENBÜTTEL, 2006).

No quadro exposto, a Portaria nº 1.886/1994 trouxe avanços e inovações para o ensino jurídico, especialmente pelo seu direcionamento à realidade social e integração dos conteúdos com as atividades, dando a dimensão teórico-prática ao currículo e ensejando a formação do senso crítico dos alunos, além de contemplar mais flexibilidade na composição do currículo pleno, através de disciplinas optativas e diferentes atividades de estudos e de aprofundamento em áreas temáticas (PARECER CNE/CES nº 55/2004).

Dentre os avanços, indicamos como referência, a concepção do estágio curricular supervisionado como Prática Jurídica e não simplesmente como Prática Forense; a manutenção da flexibilidade curricular, ensejando que as instituições de ensino adequassem seus currículos plenos às demandas e peculiaridades do mercado de trabalho e das realidades locais e regionais, ainda com a obrigatoriedade das atividades integradas das funções ensino, pesquisa e extensão (PARECER CNE/CES nº 55/2004).

Porém, a lógica de controle político sobre a educação jurídica permanece, como caracteriza a relatoria do Parecer nº 55/2004, quando afirma que o currículo mínimo fixado para todos os cursos de Direito no País, tanto pela Resolução nº 03/1972, como pela Portaria nº 1.886/1994, significou evidente limite à autonomia, responsabilidade e liberdade das instituições de ensino superior.

Mas não apenas o rígido controle estatal tem influência nas deficiências do ensino jurídico. A implementação das mudanças propostas pela Resolução nº 03/1972 e pela Portaria nº 1.886/1994, foram prejudicadas pela resistência face ao seu caráter inovador e desafiador. Dentre essas resistências, encontravam-se as instituições de ensino que, quanto aos seus quadros docentes e de administração, não foram sensíveis à necessidade dos avanços e mudanças proclamados nas normas.

Dessa forma, afirmava a relatoria do Parecer nº 55/2004, que os obstáculos do ensino jurídico somente serão superados se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Direito, encontrarem do corpo docente e das administrações das instituições de ensino superior, o compromisso de atender aos reclamos de uma nova época, constituindo-se efetivas respostas às novas aspirações e às novas concepções jurídicas, ajustadas às necessidades locais, regionais, nacionais, internacionais, que exigem uma diversificação curricular, nas instituições, na proporção direta das mudanças e das demandas regionais, atuais e emergentes.

Notamos a tensão que permeava os agentes sociais envolvidos na educação jurídica, que no interior desse espaço fronteiro de discussão, criam um novo marco regulatório, resultado da hibridação, como afirma Canclini. Ou, nos termos de Shinn, uma matriz de entrelaçamento, com diferentes referentes buscando descombinações e recombinações, pela interconexão de elementos estranhos e familiares, com vistas a algo inovador.

Com a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer nº 776/1997, que orienta a elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação no Brasil, estabelecendo importante marco regulatório para o ensino superior nacional.

O parecer determina que as Diretrizes Curriculares devam permitir que as instituições de ensino superior ofereçam conteúdos considerados importantes para a formação acadêmica, além dos conteúdos mínimos exigidos, rompendo a rigidez imposta aos currículos até então. O ideal a ser buscado é uma formação atenta à dinâmica social e ao desenvolvimento de capacidades e competências dos acadêmicos, tornando-os críticos e independentes no exercício de suas atividades profissionais.

Conforme Parecer nº 55/2004, de relatoria de José Carlos Almeida da Silva e Lauro Ribas Zimmer, o ensino jurídico não se reduz à emissão de diploma de graduação para aqueles que concluíram com aproveitamento médio, regular, as matérias ou disciplinas jurídicas estabelecidas na norma, muitas vezes cursadas mediana e compulsoriamente, apenas porque a norma (grade curricular) o exigiu, no limite necessário para a sua creditação acadêmica (PARECER CNE/CES nº 55/2004).

Seguem os relatores constatando que, não raro, matérias e disciplinas se justificam tão somente pela satisfação tecnicista, dogmática e personalista de grande contingente dos que atuam nos cursos jurídicos, sem o indispensável comprometimento com a nova ordem política, econômica, social, e com seus pluralismos políticos, jurídicos, regionais e axiológicos que caracterizam a contemporaneidade brasileira e a comunidade das nações, exigindo autonomia intelectual e raciocínio jurídico, com cientificidade e criticidade, epistemologicamente sedimentados, centrados em uma escala de valor dignificante para o Brasil, para a pessoa humana e para os cidadãos (PARECER CNE/CES nº 55/2004).

Afirmam ainda que o currículo do ensino jurídico não se constitui em instrumento para que algumas pessoas ou um conjunto de pessoas, ainda que de

“notoriedade jurídica”, se comprazam com as matérias e disciplinas fixadas na norma, sob a invocação da sólida experiência do magistério ou de cargos das carreiras jurídicas. Ademais, a comprovação da qualidade do curso jurídico e do indubitado desempenho dos egressos não se tem confirmado em ulteriores avaliações, inclusive nos Exames da Ordem, muito menos ao longo da vida profissional que não dispensa estudos permanentes (PARECER CNE/CES nº 55/2004).

Sustentadas nessa orientação, em 2004, as Diretrizes Nacionais para os Cursos de Graduação em Direito passaram a ser previstas na Resolução CNE/CES nº 09/2004, editada dez anos após a Portaria nº 1.886/1994. O marco regulatório em questão, tratou especificamente da elaboração do projeto pedagógico de forma sistêmica, no qual deveriam constar, além do perfil do formando, as competências e habilidades que se pretendiam formar, os conteúdos ofertados, a obrigatoriedade da realização de estágios supervisionados, as atividades complementares e outros elementos da instituição que se propunha a oferecer os cursos jurídicos (MOSSINI, 2010, p. 99).

As diretrizes contidas na Portaria nº 1.886/1994 e na Resolução CNE/CES nº 09/2004, trazem diferenças em sua concepção, consequência das orientações contidas no Parecer nº 776/1997, que trata das DCN. A principal diferença percebida, relacionada ao proposto pela pesquisa realizada, está na inserção expressa do perfil do egresso a ser buscado, com a indicação de habilidades e competências que permitiriam ao egresso compreender os fenômenos sociais, obter capacidade de análise crítica e reflexiva e atuar com vistas à promoção da justiça e da cidadania como pontos essenciais da formação jurídica a ser ofertada.

A par dessas, o conceito envolvendo o marco regulatório também se altera. Como afirma Edson de Oliveira Nunes, relator do Parecer CNE/CES nº 211/2004, ao invés de tratar de currículo pleno, mínimo ou único para os cursos de Direito, se insere o conceito de Diretrizes Curriculares, cuja concepção é tratada de forma diversa de um corpo normativo, rígido e engessado, não se confundindo com os antigos currículos mínimos profissionalizantes. As DC objetivam, ao contrário, servir de referência para a organização dos programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos.

Continua o relator indicando que as orientações devem induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando que se definam múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de

carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais, acompanhadas de novas e mais sofisticadas tecnologias, novas e mais complexas situações jurídicas (PARECER CNE/CES nº 211/2004).

Por fim, ressalta o relator do parecer que as características da sociedade contemporânea exigem contínuas revisões do projeto pedagógico do curso jurídico, que assim se constituirá em caixa de ressonância das efetivas demandas, formando profissionais do direito adaptáveis e com a suficiente autonomia intelectual e de conhecimento para que se ajuste sempre às necessidades emergentes, revelando adequado raciocínio jurídico, postura ética, senso de justiça e sólida formação humanística (PARECER CNE/CES nº 211/2004).

Após dois ciclos de formação orientados pela Resolução CNE/CES nº 09/2004, no ano de 2015 foram retomadas as discussões para reformulação do marco regulatório por ela representado, sendo o projeto foi apresentado em diversas audiências públicas para deliberação. Os principais questionamentos e motivações gravitaram em torno da excessiva oferta de disciplinas e conteúdo de natureza dogmática, do ensino tecnicista, do desprezo à interdisciplinaridade, do afastamento do ensino jurídico da realidade social, do distanciamento dos currículos das realidades locais e regionais, da não observação das questões tecnológicas, dentre outros.

O Parecer CNE/CES nº 635/2018 apresenta os motivos que fundamentam a revisão das Diretrizes Curriculares do curso de Direito pautados no interesse da sociedade na área e na longevidade da vigência do atual currículo. Lembra o documento que a revisão de uma diretriz alcança a estrutura curricular, no entanto, deve também tratar da atualização de disciplinas e conteúdos, quando for o caso. Ressalta-se que a edição de novas diretrizes curriculares para um curso de graduação é uma oportunidade para indicar direções para mudanças qualitativas nos projetos de formação.

A relatoria do Parecer CNE/CES nº 635/2018 coube a Antônio de Araújo Freitas Júnior, a qual aponta a incapacidade dos currículos enciclopédicos em dar respostas corretas às demandas por conhecimento e competências dos egressos na área, especialmente num momento histórico em que o surgimento de novos conhecimentos produzidos e de oportunidades para atuação profissional em novos campos ocorre em velocidade cada vez maior (PARECER CNE/CES nº 635/2018).

Salienta o relator que o currículo constituído pela simples justaposição de uma série de temas considerados relevantes para a formação também não condiz com as práticas profissionais, quase sempre adstritas a um subconjunto limitado de campos de atividade e, por esse motivo, o processo de formação deve constituir-se de uma sólida base comum a todos os estudantes, reservando maior aprofundamento para alguns campos de atuação, que podem constituir uma ou mais ênfases oferecidas em função do contexto institucional ou seletivamente cursadas pelos interessados (PARECER CNE/CES nº 635/2018).

O referido Parecer CNE/CES nº 635/2018 é resultado de cerca de quatro anos de debates⁶, discussões e audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional

⁶ O processo de elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito contou com amplo debate junto aos órgãos de representação profissional, bem como de especialistas e representantes governamentais do campo da educação. Nesse sentido, destacam-se: 2014: Por sugestão do Ministro da Educação, ouvidos os interesses da sociedade, iniciam, no âmbito da Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídica da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, os debates sobre uma possível alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Superior; 2015: O Conselho Nacional de Educação indica a constituição de uma comissão para revisar a Resolução CNE/CES nº 9/2004. A Portaria CNE/CES nº 1/2015 instituiu a Comissão com a seguinte composição: Conselheiros Erasto Fortes Mendonça (Presidente), Luiz Roberto Liza Curi e José Eustáquio Romão (Relatores), Gilberto Gonçalves Garcia, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone e Arthur Roquete de Macedo (membros). Reuniões dias 9/2/2015, 9/3/2015, 31/8/2015 e 5/10/2015, com presença dos membros da Comissão (Arthur Roquete, Erasto Fortes, Gilberto Garcia, José Eustáquio Romão e Luiz Curi) e, em algumas delas, de convidados especialistas, tais como: Antonio Gomes Moreira Maués (UFPA), Cláudia Rosane Roesler (UNB), Daniela Helena Godoy (Sesu/MEC), Felipe Chiarello de Souza Pinto (Mackenzie) e Oscar Vilhena Vieira (FGV). 2016: Reuniões dias 25/1/2016, 7/3/2016, 4/4/2016, 2/5/2016 e 24/5/2016 com presença dos membros da Comissão e, em algumas delas, de convidados especialistas, tais como: Adriana Ancona de Faria (FGV), Alexandre Magno Dias Silvino, Alexandre Veronese (Abedi), Claudia Griboski (Inep), Daniela Helena Godoy (Sesu/MEC), Felipe Sarmiento (OAB), Joaquim de Arruda Falcão Neto (FGV), José Barroso Filho (Conpedi), Gabriel Henrique Muller (Fened), José Barroso, Loussia Musse Felix (Capes), Luana Guimarães (Seres), Luciana Garcia (Seres), Martonio Barreto (Capes), Odim Brandão Ferreira (PGR), Otavio Luiz Rodrigues Junior (Abedi), Rogério Magnus Varela (OAB), Sergio Guerra (FGV), Sueli Macedo Silveira (Inep) e Tarcizo Nascimento (OAB). A comissão foi então recomposta por meio da Portaria CNE/CES nº 13/2016, passando, a partir da reunião de novembro, a ter a seguinte composição: Conselheiros: Luiz Roberto Liza Curi (Presidente), Antonio de Araujo Freitas Júnior e Gilberto Gonçalves Garcia (Relatores), Antonio Carbonari Netto, Arthur Roquete de Macedo e José Loureiro Lopes (membros). 2017: Reuniões dias 23/1/2017, 2/2/2017 e 5/6/2017 para continuidade dos debates das DCNs no CNE, com presença dos membros da comissão e, em algumas delas, de especialistas convidados, tais como: Adriana Ancona de Faria (FGV), Alexandre Veronese (Abedi), Alline Nunes (Inep), Bruno Coimbra (ABMES), Francisco Schertel Mendes (IDP), Odim Brandão Ferreira (PGR), Paulo Barone (SESu/MEC), Rogério Varela (OAB), Rubens Martins (SERES), Sergio Guerra (FGV), Tarcizo Nascimento (OAB). Em março de 2017, a Comissão foi recomposta por meio da Portaria CNE/CES 6/2017, apresentando sua composição final: Conselheiros Luiz Roberto Liza Curi (Presidente), Antônio de Araújo Freitas Júnior (Relator), Gilberto Gonçalves Garcia e José Loureiro Lopes (membros). Destaca-se, ainda, a participação de representantes do CNE em eventos de discussão e debates junto à sociedade, tais como: *Seminário sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito*, na ABMES, em Brasília, em 14/3/2017; *Audiência Pública. Novas DCNs e regras de abertura de novos cursos de Direito*, CFOAB – CNEJ/GAC, em Brasília, em 11/4/2017; *II Audiência Pública para debater as propostas para reformulação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Direito*, CFOAB – CNEJ/GAC, em Brasília, em

de Educação, Ordem dos Advogados do Brasil, Instituições de Ensino e associações de mantenedoras. Após essa trajetória, a Resolução CNE/CES nº 09/2004 foi substituída em dezembro de 2018 pela Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2018, sendo definido o prazo de dois anos para sua implantação pelas instituições de ensino para alunos ingressantes e a possibilidade de implantação imediata para alunos já em fase de formação.

Os problemas apontados no relatório do Conselho Nacional de Educação, configurado no Parecer CNE/CES nº 635/2018 como relatamos, aponta excessivo dogmatismo das disciplinas, o ensino tecnicista, inexistência de tratamento interdisciplinar e transversal de conteúdos na organização curricular. Aponta ainda como condição de impacto, a velocidade das transformações sociais e da inovação tecnológica, características da contemporaneidade. Some-se a essas motivações, os reflexos ainda presentes da racionalidade transformadora da Constituição Federal de 1988, ainda não totalmente absorvidos pelo Direito e pelo ensino jurídico.

Com essa perspectiva, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as orientações para verificação da atualidade da estrutura curricular utilizada pelos cursos de Direito, em relação ao desenvolvimento da área de conhecimento e aos requisitos sociais e econômicos da atividade profissional dos egressos. Também serviu de norte, o ideal de interdisciplinaridade e transversalidade, com as diversas possibilidades curriculares e sua articulação com a pesquisa e a extensão. Por fim, se atestou a importância de as diretrizes curriculares estimularem a formação de competências e habilidades, por meio de metodologias ativas (PARECER CNE/CES nº 635/2018).

No embate entre interesses que se forma nas discussões que buscam alterar uma situação posta, não sendo diferente nas deliberações acerca das diretrizes curriculares para o ensino jurídico, novamente percebemos a análise dos resultados das avaliações dos egressos, o estudo das questões de relevância social, os interesses corporativistas representados pelas organizações de classe e instituições de ensino.

O entrelaçamento resultante da participação nas discussões sobre o ensino jurídico da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, da Associação Brasileira de Ensino de Direito – ABEDI, de representantes da Associação Brasileira de

6/6/2017; e *Painel sobre Educação Jurídica: a proposta de novas DCNs*, CONPEDI, em Brasília, em 21/7/2017, com a presença da ABEDI (PARECER CNE/CES Nº 635/2018).

Mantenedoras de Ensino Superior – ABMES, Coordenadores de Cursos de Direito, professores e acadêmicos, juntamente com os representantes dos órgãos de regulação estatal, resultou no Parecer CNE/CES nº 635/2018 e, posteriormente, na Resolução nº 05/2018.

Da análise dos textos legais indicados (Parecer CNE/CES nº 635/2018 e Resolução CNE/CES nº 05/2018) verificamos que o atual marco regulatório confronta as especificidades da pós-modernidade surgidas das modificações da estrutura social. Temas como as novas tecnologias de informação e comunicação, metodologias ativas, centralidade do graduando no processo de aprendizagem, autonomia e adaptabilidade como competências buscadas na formação, são característicos da pós-modernidade e foram alçados ao contexto das diretrizes nacionais neste momento.

Na mesma esteira, a participação de diversos atores sociais ou referentes como denomina Shinn, com a diversidade de interesses que os especifica, é um avanço decorrente da abertura democrática e que acaba tendo eco na Constituição Federal de 1988, que trata a educação como direito fundamental e assim de responsabilidade compartilhada entre o Estado e a sociedade. Também do texto constitucional são retirados os conteúdos relativos aos Direitos Humanos e métodos consensuais de solução de conflitos, reafirmando o momento político que já se fazia representar na Portaria nº 1.886/1994 e na Resolução CNE/CES nº 09/2004.

Decompondo a matriz de entrelaçamento resultante desse encontro fronteiro entre diferentes, mas que alcançam um novo modelo caracterizado por um conteúdo de hibridação, podemos indicar alguns de seus aspectos essenciais.

O atual marco regulatório traça o perfil do egresso, em sua dimensão técnico-jurídica, com base no ideal de uma sólida formação geral e humanística, que detenha capacidade de análise, domínio de conceitos e termos jurídicos, capaz de argumentar, interpretar e valorar os fenômenos jurídicos e sociais, com domínio das formas consensuais de composição de conflitos.

Na dimensão ético-política, a formação ideal do egresso, tem por base a postura reflexiva, visão crítica, com capacitação e aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, a adaptabilidade, estas indispensáveis ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania. As duas dimensões mencionadas, compõem o conjunto de competências que se projetam como

necessárias para o atendimento das demandas da sociedade contemporânea, em seus aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Para alcançar tais objetivos de formação, a norma regulatória exige que os cursos de Direito prevejam estratégias de ensino que visem o protagonismo do aluno e que propiciem competências cognitivas, instrumentais e interpessoais necessárias para o atendimento dessas exigências da sociedade atual. Competências e habilidades como interpretação e aplicação das normas do sistema jurídico; leitura, compreensão e elaboração de textos; comunicação; domínio da metodologia jurídica; adoção da cultura do diálogo e do uso de meios consensuais de solução de conflitos.

Além dessas, também devem ser proporcionadas aos graduandos a capacidade de compreensão hermenêutica e métodos interpretativos; de pesquisa nas diversas fontes do Direito; de atuação em instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais; aceitação da diversidade e do pluralismo cultural; domínio das tecnologias e métodos para compreensão e aplicação do Direito; capacidade de trabalho em grupos; utilização das novas tecnologias da área do conhecimento e apreender conceitos deontológico-profissionais em uma perspectiva transversal sobre direitos humanos.

A estrutura curricular com vistas ao atendimento dessas exigências de formação deve promover a inserção dos estudantes na construção de soluções para problemas que enfrentarão na sua prática profissional, apresentando estratégias de ensino preocupadas no desenvolvimento de competências, com a integração e exploração dos conteúdos a partir de situações-problema reais ou simulados da prática profissional, estimulando o processo ensino-aprendizagem.

Em paralelo com a organização curricular e as estratégias de ensino, a perspectiva de formação prático-profissional deve ser atendida pela instalação de um Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ) em todas as Instituições de Ensino Superior. O NPJ deve ser o ambiente no qual serão desenvolvidas atividades de prática jurídica, de natureza diversificada, podendo ser realizadas na própria Instituição de Ensino, como também em empresas públicas e privadas, órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias, bem como em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas.

Estas atividades práticas devem contemplar serviços de assistência jurídica, resolução consensual de conflitos e de tutela coletiva, bem como ações de natureza contenciosa e voluntária, por intermédio do processo judicial eletrônico, podendo

incluir atividades simuladas e reais e estágios supervisionados, nos termos definidos pelo Projeto Pedagógico do Curso, resguardando os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

Complementando a perspectiva de formação prático-profissional, o marco regulatório manteve a obrigatoriedade de realização pelo educando de um Trabalho de Curso – TC, que é inserido como componente curricular obrigatório, com regulamentação própria emitida pela Instituição de Ensino, contendo critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas à sua elaboração, devendo ser consideradas as inovações assumidas no processo de aprendizagem e reconhecidas possibilidades de diversificação de experiências na realização desse objetivo e na sua forma de apresentação. O TC é um trabalho de síntese do processo de aprendizagem desenvolvido ao longo do curso pelo graduando.

As atividades complementares devem ser compostas de forma a enriquecer e complementar os elementos de formação do graduando e que possibilitem a aquisição de conteúdos, habilidades e competências dentro ou fora do ambiente acadêmico, especialmente nas relações com o campo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade ou de caráter social, que estimulem ações culturais, transdisciplinares e inovadoras.

Por fim, importante ressaltarmos a previsão de que as instituições, em consonância com seus objetivos, concepções e inserção em âmbito geográfico e social, poderão definir conteúdos e atividades didático-formativas por meio de estratégias e práticas pedagógicas diversificadas, inclusive extraclasse, sob a responsabilidade docente, mediante planejamento prévio, abrindo espaço para a promoção da interdisciplinaridade e da transversalidade, cujos temas já são identificados na Resolução CNE/CES nº 05/2018⁷.

Pelo quadro que apresentamos, observa-se que as diretrizes curriculares trazidas pelo marco regulatório em vigor apresentam, de forma mais impactante que nas anteriores, exigências relativas à prática da interdisciplinaridade e da transversalidade, abrindo espaço para atividades extraclasse e para a utilização de

⁷ Art. 2º [...]

§ 4º O PPC deve prever ainda as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras.

metodologias ativas. Nesse panorama, o uso das tecnologias de informação e comunicação ganham espaço e importância, não apenas como conteúdo vinculado à área própria de conhecimento, mas também nas práticas pedagógicas.

Distinguimos desse modo, o atual marco regulatório dos anteriores, sob o prisma das especificidades da sociedade pós-moderna, em rede, fundada na cibercultura e no ciberespaço. Além dessas pontuações, percebemos que a formação exigida, encontra-se dimensionada em dois aspectos: o teórico-prático, de natureza profissionalizante, apresentado de forma indissociável da formação ético-política.

Conseqüentemente, o que projeta o novo marco regulatório é a formação de um profissional que tenha competência e habilidade para atuação na esfera jurídica-jurisdicional, em resposta aos conflitos sociais que poderão surgir em sua atuação, mas em conjunto com essas, esse profissional deve obter em sua formação acadêmica percepção crítica, reflexiva e valorativa dos fenômenos sociais que o cercam e, dessa maneira, ser capaz de influenciar a própria sociedade. A aplicação do Direito deve estar atrelada à promoção da justiça e da cidadania.

1.2 O ENSINO JURÍDICO E A QUESTÃO CURRICULAR

Grande importância se deu e se dá, como regra, nas discussões sobre o ensino jurídico no Brasil, aos currículos a serem ofertados, seja ele adotado como uno, pleno ou mínimo. Durante toda a história dos cursos jurídicos, desde sua criação, muitas deliberações aconteceram em torno desse tema como sendo a essência da eventual qualidade a ser almejada na formação dos futuros profissionais egressos das faculdades de direito.

Considerando que, historicamente, o ensino superior no Brasil tem sua origem no Estado e se apresenta sob controle regulatório estatal, sendo que, mesmo após as diversas mudanças de regimes e governos mantêm essa característica de vinculação, não é possível afastar das alterações curriculares as influências políticas, ideológicas, sociais e culturais que permearam esses momentos da nação. Nesses períodos é possível inserir o ensino jurídico nas fronteiras do poder estatal e de grupos específicos e também como fronteira, limitando o acesso de determinadas classes e grupos a educação jurídica.

As deliberações e discussões sobre a educação jurídica por muito tempo se restringiram aos gabinetes políticos, às comissões parlamentares, à burocracia estatal, sendo que apenas na década de 1980, a Ordem dos Advogados do Brasil inicia discussões internas sobre o assunto em comissões específicas. Já na década de 1990, com a redemocratização, a OAB passa a ter papel consultivo nos processos de autorização dos cursos jurídicos e nas suas avaliações.

Também nessa década, as discussões sobre o assunto passaram a ter a participação de outros atores. Entretanto, mesmo atualmente, a participação desses outros grupos e atores sociais, como organismos de representação de categorias de interesse como instituições de ensino, professores e alunos nos debates e suas posições não são vinculativas, sendo meramente consultivas e opinativas.

Realizando uma análise comparativa, é possível traçar um paralelo entre os diversos momentos políticos vividos pelo Estado brasileiro e as alterações na política educacional, que influenciaram as alterações curriculares impostas aos cursos jurídicos nos referentes períodos. Um único fator permeia todos esses momentos, como se percebe: os cursos jurídicos, por meio de seus currículos, sempre buscaram consolidar o *status quo*, num primeiro momento limitando o acesso dos indivíduos, em outros buscando alcançar determinados indivíduos para consolidação de interesses políticos, sociais, culturais e econômicos.

Mais modernamente, a partir da redemocratização, com a mudança nas estruturas sociais, alteração da racionalidade do ordenamento jurídico, voltado para a garantia de direitos fundamentais dos cidadãos, faz surgir diferentes conflitos e demandas jurisdicionais com origem na Constituição Federal de 1988. Direitos e garantias como o amplo acesso à justiça, o devido processo legal, a ampla defesa e o contraditório, a presunção de inocência, os deveres de promoção de políticas públicas dados ao Estado, impactam diretamente na atuação de órgãos como o Poder Judiciário, o Ministério Público, as Defensorias Públicas e também a advocacia privada.

Esse contexto social inovador em comparação com os períodos anteriores exige novos procedimentos jurídicos, diferentes formas de atuação dos agentes e uma diversificada forma de interpretação e aplicação do Direito, afastada da simples subsunção da norma abstrata ao fato concreto e requerendo a valoração de fenômenos sociais e culturais, a funcionalização do Direito e sua aplicação sob a égide dos princípios e objetivos constitucionais.

A ordem estatal, rígida no controle dos cursos jurídicos, é obrigada a aceitar outros interesses e atores nas discussões sobre o assunto. As fronteiras que se encontravam fechadas hermeticamente, passam por um movimento de abertura, transformando o ensino jurídico, desde sua concepção e organização, até sua operacionalização, em um espaço de mediação e discussão entre diferentes grupos sociais em tensão. A nova ordem jurídico-social obriga que os referentes se encontrem em um espaço de hibridação, conforme Canclini, ou de entrelaçamento, conforme Shinn.

A Sociedade da Informação⁸, com sua dinâmica de transformação, cria também efeitos diretamente relacionados com a forma de organização do Estado, do Direito e de atuação de seus atores institucionais. A inserção da internet e das tecnologias de informação no mundo jurídico vai desde a criação de novos campos de estudo e pesquisa, como no trabalho dos profissionais atuantes através de sistemas informáticos de protocolo e controle das ações judiciais. Dessa forma, métodos de trabalho e saberes sofrem significativas alterações, tornando insuficientes os conhecimentos que eram e ainda são ofertados pela formação jurídica tradicional, sendo necessária a quebra desse paradigma.

Conforme apresentamos na seção anterior, as diretrizes curriculares trazidas pelo marco regulatório em vigência inserem de forma expressa o uso das tecnologias de informação e comunicação, não apenas como conteúdo vinculado ao conhecimento jurídico e a prática, tendo como exemplo o processo judicial eletrônico, conexo à formação teórico-prática, de viés profissionalizante, mas também nas práticas pedagógicas por meio das metodologias ativas e tecnologias educacionais.

A informação, nesse sentido, está albergada no conhecimento próprio do referente jurídico, materializada nas tecnologias e também na capacidade de tratar a informação recebida, de forma crítica e reflexiva, produzindo novas informações e

⁸ A expressão “sociedade da informação” passou a ser utilizada, nos últimos anos do século passado, como substituto para o conceito complexo de “sociedade pós-industrial” e como forma de transmitir o conteúdo específico do “novo paradigma técnico-econômico”. Esta sociedade pós-industrial ou “informacional”, como prefere Castells, está ligada à expansão e reestruturação do capitalismo desde a década de 1980. No âmbito da investigação realizada, adotamos o conceito de Castells, quando afirma que a revolução tecnológica deu origem ao informacionalismo, tornando-se assim a base material desta nova sociedade, em que os valores da liberdade individual e da comunicação aberta tornaram-se supremos. Segundo o autor, no informacionalismo, as tecnologias assumem um papel de destaque em todos os segmentos sociais, permitindo o entendimento da nova estrutura social e, conseqüentemente, de uma nova economia, na qual a tecnologia da informação é considerada uma ferramenta indispensável na manipulação da informação e construção do conhecimento pelos indivíduos, tornando-se a principal fonte de produtividade e poder (CASTELLS, 2018, p. 71-72).

conhecimentos, capazes de impactar a própria sociedade. Esse cenário prospectivo é tratado de forma expressa na resolução em vigência.

Com base nessas premissas, analisamos a questão curricular nos diferentes momentos histórico-políticos mencionados, divididos em dois períodos: do período imperial até o governo militar e do período posterior à redemocratização até a atualidade. Para tanto, a pesquisa realizada abrange as matrizes curriculares impostas pelo Estado aos cursos jurídicos no Brasil, contrastando os currículos determinados com as exigências e limites de natureza política, econômica e social impostos pelos governos de cada período.

1.2.1 Do período imperial até o governo militar

Iniciamos a análise dos conteúdos indicados nos currículos dos cursos jurídicos pela proposta implantada originalmente pela Carta de Lei de 11 de agosto de 1827, que criou os cursos de Olinda e São Paulo e que assim se dividia:

QUADRO 1 – ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS JURÍDICOS DO PERÍODO IMPERIAL	
1º Ano	1ª Cadeira: Direito Natural, Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes, Diplomacia.
2º Ano	1ª Cadeira: Continuação das matérias do ano antecedente. 2ª Cadeira: Direito Público Eclesiástico.
3º Ano	1ª Cadeira: Direito Pátrio Civil. 2ª Cadeira: Direito Pátrio Criminal com Teoria do Processo Criminal.
4º Ano	1ª Cadeira: Continuação do Direito Pátrio Civil. 2ª Cadeira: Direito Mercantil e Marítimo.
5º Ano	1ª Cadeira: Economia Política. 2ª Cadeira: Teoria e Prática do Processo adotado pelas leis do Império

Fonte: elaborado pelo autor com base na Carta de Lei de 11 de agosto de 1827.

Como se verifica, o primeiro ano previa apenas uma cadeira que comportava diversas matérias que poderiam ser separadas. Devido a sua extensão, já se previa a impossibilidade de seu cumprimento com a previsão de continuação no segundo ano

do curso. Iniciavam-se os alunos pelo estudo do Direito Natural, na intenção de oferecer aos estudantes um complexo de princípios que se supunha universal e imutável. A partir da base inicial, se estudava a Constituição recém-promulgada, o Direito das Gentes e a Diplomacia (VENÂNCIO FILHO, 1979, p. 29-30).

No segundo ano, incluía-se o Direito Público Eclesiástico, que regulava as relações do Estado com a Igreja, então unidos pela adoção do Catolicismo como religião oficial. No terceiro e quarto anos estudava-se o Direito Civil Pátrio, em conjunto com o Direito Pátrio Criminal e o processo no terceiro ano e com o Direito Mercantil e Marítimo no quarto ano. No quinto ano, dedicava-se ao estudo da Economia Política e do processo geral (VENÂNCIO FILHO, 1979, p. 29-30).

Ao se considerar o conjunto das disciplinas cursadas, se percebe uma concepção marcadamente *jus naturalista*, apresentada pela matriz curricular aplicada, situando o aluno na realidade social de então. Do Direito Natural, ou seja, da História Natural, se deduz o vínculo biológico e natural da cultura dos diversos grupos humanos. A religião, a diplomacia e o Estado como modelo gestor, apontam para a conquista do estágio da ciência. A perspectiva filosófica implícita demonstra o perfil do aluno que se desejava formar nesse momento.

Segundo Rodrigues (1992, p. 89), a única alteração, em nível curricular, ocorrida durante o império a ser destacada ocorreu em 1854, que acrescentou as cadeiras de Direito Romano e Direito Administrativo, lembrando o autor que os cursos, embora localizados nas províncias, eram criados, mantidos e controlados pelo governo central, que controlava recursos, currículo, metodologia de ensino, nomeação dos docentes, do diretor, definição dos programas e dos livros adotados. Nesse mesmo ano é alterada a denominação dos cursos, passando a ser chamados de Faculdades de Direito e a faculdade de Pernambuco é transferida para Recife.

Nota-se, com o Iluminismo liberal atingindo Coimbra e os estudantes brasileiros que lá se formaram, retornando ao Brasil para ocupar cargos de relevância na estruturação do Estado imperial brasileiro, as influências ideológicas liberais na estruturação da matriz curricular das primeiras escolas jurídicas brasileiras. A ideologia liberal é confirmada pela inclusão, nos dois últimos anos do curso de Direito, do estudo do Direito Civil e Comercial (quarto ano) e ao estudo da Economia Política e Prática Processual (quinto ano).

A organização curricular ressalta a vinculação desses conteúdos ao momento histórico de então, com a formação do Brasil independente e a necessidade de que

fossem formados profissionais com capacidade de aplicar as leis da metrópole, ainda vigentes, a par da criação de novas leis e estatutos para organizar o novo Estado que se formava e, por fim, para que estabelecer uma burocracia estatal própria. Assim os conteúdos aliavam o *jus naturalismo* com ideais do iluminismo importado da Europa.

Nesse momento reconhecemos a ciência jurídica no Brasil reverberando o que se ensinava na metrópole, inserindo na realidade brasileira um sistema estrangeiro de regras e preceitos sem que se atentasse para especificidades do novo país que surgia. Somando-se a isso as características sociais, políticas e econômicas de então, com as regras impostas pela monarquia em confronto com o movimento liberal trazido da Europa, com a alienação da população geral.

Como afirma Carvalho (1987, p. 54), a noção positivista de cidadania adotada, nesse caso tanto pela monarquia quanto pelos republicanos posteriormente, de influência *comteana*, não incluía os direitos políticos, assim como não aceitava os partidos políticos e a democracia representativa. Admitiam-se apenas os direitos civis e sociais, que deveriam ser concedidos paternalisticamente pelos governantes e não conquistados pela ação política do povo. Não existia a ideia de cidadãos ativos, apenas inativos à espera da ação do Estado.

O ensino jurídico, assim como o ensino superior em geral no Brasil da época, não estava disponível a todos os indivíduos, sendo destinado à formação de uma elite burocrática a partir de membros da elite oligárquica existente, com raras exceções para aqueles escolhidos de outras classes sociais e que tinham seus estudos custeados por algum membro abastado da sociedade.

A educação superior, incluída a jurídica, era inalcançável para a maior parte da população nacional e estava inserida na fronteira do poder estatal. Fronteira cuja intenção era separar, delimitar, segregar, com a intenção de atender às necessidades políticas com a manutenção da monarquia, a formação de um ordenamento jurídico próprio e de uma burocracia local em conjunto com as prerrogativas da oligarquia dominante que buscava a manutenção do seu poder.

Nesse momento, essas fronteiras simbólicas eram praticamente intransponíveis e o poder que nelas vigia se mantinha hígido, sem a possibilidade de qualquer negociação ou mediação externas.

Verificamos, ao mesmo passo, um movimento de transição da pré-modernidade para a modernidade, com eventos que se iniciaram na Europa com a Revolução Francesa (1789-1799) e que trouxeram, grosso modo, a superação do

pensamento e das organizações sociais tradicionais que marcaram o período anterior. O afastamento do pensamento escolástico e o estabelecimento da razão como forma de construção de conhecimento, desvinculado de preceitos teológicos, foram os primeiros passos em direção à construção do pensamento moderno.

O pensamento iluminista, com sua racionalidade própria, trouxe mudanças na estrutura social e política europeia diante do fortalecimento dos ideais igualitários, do racionalismo, do empirismo e do positivismo. Fortalecia-se o pressuposto de igualdade, que mais adiante, seria o ponto de partida para os primeiros movimentos democráticos também no Brasil.

Como efeito desse movimento ideológico no Brasil, sobrevém a proclamação da República, em 1889, alterando o modelo de Estado, mas mantendo sua gênese liberal. Sobre outras bases políticas, mas com a manutenção ainda de parte substancial da classe dominante e de seus expoentes que promovem a mudança. Não apenas o Estado mudou com a queda da monarquia, mas a ciência também mudava seus paradigmas com a ascensão do positivismo.

Os efeitos dessas transformações políticas e sociais alcançam os currículos das faculdades de direito. Rodrigues (1992, p. 90) afirma que a queda do Império promoveu modificações políticas e epistemológicas oriundas principalmente da aceitação da orientação positivista, com a necessidade da imediata substituição, no ensino jurídico, de alguns pressupostos do antigo regime, como o *jus naturalismo* e a vinculação com a Igreja, o que comprova o *status* político atribuído na época aos cursos jurídicos.

Como resultado, em 1890, foi extinta a cadeira de Direito Eclesiástico e criaram-se as cadeiras de Filosofia e História do Direito e de Legislação Comparada sobre o Direito Privado. Através da Lei nº 314, de 30 de outubro de 1895, criou-se um novo currículo para os cursos jurídicos com a seguinte estrutura curricular:

QUADRO 2 – ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS JURÍDICOS NA REPÚBLICA
<p>1º Ano</p> <p>1ª Cadeira: Filosofia do Direito.</p> <p>2ª Cadeira: Direito Romano.</p> <p>3ª Cadeira: Direito Público Constitucional.</p>
<p>2º Ano</p> <p>1ª Cadeira: Direito Civil.</p> <p>2ª Cadeira: Direito criminal.</p> <p>3ª Cadeira: Direito Internacional Público e Diplomacia.</p> <p>4ª Cadeira: Economia Política.</p>

<p>3º Ano</p> <p>1ª Cadeira: Direito Civil.</p> <p>2ª Cadeira: Direito criminal, especialmente, Direito Militar e Regime Penitenciário.</p> <p>3ª Cadeira: Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado.</p> <p>4ª Cadeira: Direito Comercial.</p>
<p>4º Ano</p> <p>1ª Cadeira: Direito Civil.</p> <p>2ª Cadeira: Direito Comercial (especialmente Direito Marítimo, Falência e Liquidação Judiciária).</p> <p>3ª Cadeira: Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal.</p> <p>4ª Cadeira: Medicina Pública.</p>
<p>5º Ano</p> <p>1ª Cadeira: Prática Forense.</p> <p>2ª Cadeira: Ciência da Administração e Direito Administrativo.</p> <p>3ª Cadeira: História do Direito e, especialmente, do Direito Nacional.</p> <p>4ª Cadeira: Legislação Comparada sobre Direito Privado.</p>

Fonte: elaborado pelo autor com base na Lei nº 314, de 30 de outubro de 1895.

Observa-se uma maior abrangência do currículo renovado no período da República em relação ao do Império, com a preocupação com a profissionalização do egresso através da oferta de uma cadeira de prática forense, além da extinção da cadeira de Direito Natural, influência também do positivismo (RODRIGUES, 1992, p. 91). Há uma sensível abertura para a implantação de cursos de direito neste momento, com a possibilidade de criação de cursos livres ou faculdades livres, autorizadas nessa época para atender a outras regiões do país.

A presença do positivismo jurídico em detrimento do Direito Natural, com a centralidade do indivíduo no sentido de sua profissionalização, do Estado e sua racionalidade administrativa e de controle como fonte de poder e da propriedade privada como modelo que delimita a atividade econômica passam a determinar o Direito e a estruturação dos cursos jurídicos.

A epistemologia da modernidade ingressa na matriz curricular dos cursos jurídicos no Brasil. Exclui-se o *jus naturalismo* como conteúdo obrigatório, busca-se a profissionalização com a preparação do egresso para o mercado de trabalho emergente, o Estado como poder hegemônico e a propriedade privada como matriz econômica. Na organização curricular, verificamos a compartimentação dos conteúdos em cadeiras ou matérias de natureza específica, com viés científico e o aprendizado organizado de forma linear, iniciando por conhecimentos básicos e chegando, ao final do curso, a conhecimentos superiores, em uma lógica disciplinarizada, com rigidez curricular.

O ensino jurídico serve de instrumental à frente da ampliação do poder político do Estado, em detrimento do poder da Igreja e da consolidação do poder econômico das classes oligárquicas pela consolidação da propriedade privada. Ao mesmo tempo, o ensino jurídico permanece sob estrito controle do Estado, inserido numa fronteira normativa rígida e inflexível dos currículos plenos e da estruturação seriada dos cursos existentes. Essa característica perdura da República Velha (1930) até 1962.

Em 1962, a mudança estrutural nos cursos de direito é realizada através do Parecer nº 215/1962, do Conselho Federal de Educação que estabeleceu como marco regulatório do ensino jurídico, pela primeira vez, um “currículo mínimo”, em contraposição às legislações anteriores que estabeleciam currículos plenos. A norma reguladora então se flexibiliza de forma relativa, possibilitando a inserção de outros conteúdos e disciplinas para além do rol mínimo exigido. O Parecer nº 215 manteve a duração do curso em cinco anos, com a oferta de, no mínimo as seguintes matérias:

QUADRO 3 – ESTRUTURA CURRICULAR PARECER Nº 215/1962 – CURRÍCULO MÍNIMO
Introdução à Ciência do Direito
Direito Civil
Direito Comercial
Direito Judiciário (com prática forense)
Direito Internacional Privado
Direito Constitucional (incluindo noções de Teoria do Estado)
Direito internacional Público
Direito Administrativo
Direito do Trabalho
Direito Penal
Direito Judiciário Penal (com prática forense)
Direito Financeiro e Finanças
Economia Política

Fonte: elaborado pelo autor com base no Parecer nº 215/1962.

Para Rodrigues (1992, p. 93), a implantação deste novo currículo não promoveu grande alteração na estrutura então vigente, mantendo a rigidez curricular e a tendência de transformar o ensino jurídico em formador de práticos do Direito, considerando a quase exclusividade de cadeiras dogmáticas, com exceção para a disciplina de Introdução à Ciência do Direito, destinada a uma análise mais ampla do fenômeno jurídico. Também ressalta a introdução da disciplina de Direito do Trabalho como inovação curricular importante naquele momento.

A criação dessa nova cadeira, com a individualização do estudo desse ramo do Direito no Brasil é resultado das exigências percebidas na sociedade em seus

aspectos econômicos, culturais, sociais e políticos em decorrência da crise do setor agroexportador e o movimento de industrialização, com a conseqüente urbanização que a acompanhou, formando uma massa trabalhadora antes inexistente nesses moldes.

Pelo relato de Szmrecsányi (1995, p. 114-115), a redefinição do papel do setor agropecuário na economia brasileira não ocorreu de forma imediata, mas no decorrer do período iniciado com a crise internacional de 1929, acentuando-se na década de 1950, quando a industrialização começou a se acelerar em novas bases. Assim, numa primeira fase (1930-1940) acontece a primeira transição da economia primário-exportadora para a economia urbana e industrial e, uma segunda transição (1950-1960), que corresponde à industrialização e urbanização aceleradas.

No contexto político, a década de 1930 se caracterizou pela mudança de comportamento do Estado quanto às questões sociais com a chegada de Vargas ao poder, abandonando uma postura liberal para adotar outra intervencionista. Esse novo tratamento influenciou os rumos do sindicalismo brasileiro e as relações de classe. Com a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, em 26 de novembro de 1930, inaugura-se uma fase intervencionista na economia do país, considerando que o novo ministério não apenas trataria dos problemas trabalhistas como também das atividades comerciais e industriais, impondo o controle estatal da classe operária e da classe empresarial (RODRIGUES, 1996, P. 511).

No decorrer do processo de instituição das bases da legislação social brasileira, inicialmente formada por leis esparsas, posteriormente organizadas em codificação específica em 1943, com a Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT percebeu-se a importância do estudo do Direito do Trabalho em bases próprias, como ramo autônomo do direito no Brasil, justificando sua inserção nos currículos dos cursos jurídicos, mas ainda sob a influência do positivismo e da modernidade trazida pela primeira revolução industrial.

Dessa modificação das bases política e econômica, resultou o movimento de relativização das fronteiras do ensino jurídico, avançando para abranger um novo ramo do direito advindo do surgimento da classe trabalhadora urbana que aportava seu apoio político ao regime e, em contrapartida, apresentava suas demandas. As fronteiras avançaram para incluir e novamente limitar a partir desse espaço de atuação ampliado. As tensões existentes entre Estado, meios de produção e

trabalhadores resultaram nessa hibridação inicial, fazendo com que disciplinas de interesse de grupos distintos convivessem na mesma estrutura curricular.

O convívio de diferentes interesses e poderes, com concessões mútuas, é explicado por Canclini (2013, p. 315), quando diz que nos processos de hibridação, o poder não atua e não funciona apenas nos enfrentamentos e nas ações verticais, de hegemônicos a subalternos. Ao contrário, o poder atua num ambiente no qual as relações se desenvolvem de forma entrelaçada, resultando em que cada interesse ou poder alcança uma eficácia que não alcançaria se fosse exercido de forma isolada. Nesse jogo, o que conta é a astúcia com que os interesses se misturam e alcançam resultados afirmativos.

Sob outra análise, a proposta original de regulação, objetivando a padronização mínima da oferta dos cursos de direito a partir do currículo mínimo e sua complementação pelas instituições de ensino atendendo às especificidades regionais e locais não prosperou. Segundo Venâncio Filho (1979, p. 318), sem o correspondente controle estatal proposto pelo Parecer nº 215, o que era proposto como currículo mínimo se transformou em currículo máximo.

Passados 10 anos, após o término de dois ciclos formativos, em 1972, o Conselho Federal de Educação promoveu a reestruturação curricular no ensino jurídico, atendendo às características do período autoritário vivido no governo militar. A Resolução nº 03/1972, assim dispôs sobre a estrutura curricular dos cursos de direito no Brasil:

QUADRO 4 – ESTRUTURA CURRICULAR RESOLUÇÃO Nº 03/1972 – CURRÍCULO MÍNIMO	
A. Básicas:	
<ul style="list-style-type: none"> • Introdução ao Estudo do Direito; • Economia; • Sociologia. 	
B. Profissionais:	
<ul style="list-style-type: none"> • Direito Constitucional (Teoria do Estado – Sistema Constitucional Brasileiro) • Direito Civil (Parte Geral – Obrigações – Parte Geral e Parte Especial – Coisas – Família – Sucessão) • Direito Penal (Parte Geral – Parte Especial) • Direito Comercial (Comerciantes – Sociedades – Títulos de Crédito – Processo Trabalhista) • Direito Administrativo (Poderes Administrativos – Atos e Contratos Administrativos – Controle de Administração Pública – Função Pública) • Direito Processual Civil (Teoria Geral – Organização Judiciária – Ações – Recursos – Execuções) • Direito Processual Penal (Tipo de Procedimento – Recursos – Execução) 	

<ul style="list-style-type: none"> • Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado • Estudo de problemas Brasileiros e a prática de Educação Física, com predominância desportiva, de acordo com a legislação específica
<p>C. Duas opcionais dentre as seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Direito Internacional Público • Direito Internacional Privado • Ciências das Finanças e Direito Financeiro (Tributário e Fiscal) • Direito da Navegação (Marinha e Aeronáutica) • Direito Romano • Direito Agrário • Direito Previdenciário • Medicina Legal

Fonte: elaborado pelo autor com base na Resolução nº 03/1972.

Para Melo Filho (1984, p. 41), a resolução traz a flexibilização curricular, o sistema de créditos com periodização semestral, a duração variável do curso, a interdisciplinaridade do Direito e melhor adaptabilidade ao mercado de trabalho. Por essa perspectiva, os apontamentos trazidos por Melo Filho, indicam uma aproximação da proposta com algumas das características da pós-modernidade, especialmente no que se refere à interdisciplinaridade e a busca pela aproximação da formação com as demandas do mercado de trabalho.

Todavia, as percepções não foram favoráveis em seu todo, partindo de alguns autores um posicionamento crítico. Um desses autores, Rodrigues (1992, p. 96-98), questiona o esquecimento de programas voltados para a realidade social, a limitação da autonomia universitária ao se impor um currículo mínimo único para todo o território nacional sem observância das especificidades regionais e locais com a intenção de efetivar um controle de qualificação dos cursos e do futuro exercício profissional.

Ademais, segue Rodrigues (1992, p. 96-98) afirmando que a reforma fora mal interpretada pelas instituições de ensino, que novamente adotaram o currículo mínimo como um currículo máximo. Tanto para aqueles que concordaram com a proposta, como para aqueles que dela discordaram, há um ponto em comum: as alterações não resolveram os problemas do ensino jurídico. Ou porque não trouxeram as mudanças necessárias, ou porque não foram corretamente aplicadas.

Identificamos, na formulação do currículo mínimo proposto, indícios do crescimento da estrutura burocrática estatal, presentes em disciplinas de Direito Público como Direito Constitucional, Direito Administrativo e Direito Processual, tidas como conteúdos obrigatórios, bem como no rol das disciplinas optativas, tomando

como exemplo as disciplinas de Direito Tributário, Direito Previdenciário e Direito da Navegação.

Como retrocesso, ressaltamos a absorção do Direito do Trabalho pela disciplina de Direito Comercial, retirando seu status de ramo autônomo do Direito. Esse movimento pode ser explicado pelo momento político vivenciado, com a perspectiva autoritária do governo militar e apoio da classe empresária de supressão dos movimentos progressistas como o trabalhismo ou o socialismo, todos incluídos sob a denominação comum de “comunismo”, no discurso de poder. Também do regime militar decorre a inclusão da disciplina de Educação Física que, sob a perspectiva foucaultiana se justifica pela tomada de consciência de si mesmo, considerando que o Direito se confunde com o Estado.

1.2.2 Da redemocratização até os dias atuais

Com o fim do Regime Militar e a redemocratização, se altera o paradigma político e sua influência no campo da educação jurídica. A Constituição Federal de 1988, como marco do término do regime autoritário e símbolo de abertura democrática, com sua ampla gama de direitos e garantias, trouxe liberdades não experimentadas no Brasil, permitindo que as discussões relacionadas ao ensino jurídico tomassem dimensão ampliada frente às anteriormente realizadas. Havia igualmente, urgência na inclusão dessa nova racionalidade no âmbito curricular dos cursos em oferta.

Como indicam Barroso e Barcellos (2003, p. 142-143), a Constituição de 1988 foi o marco zero de um recomeço, da perspectiva de uma nova história, sem as velhas utopias, sem certezas ambiciosas, mas com uma carga de esperança e um lastro de legitimidade sem precedentes, pelo ingresso do povo na trajetória política brasileira, como protagonista do processo, ao lado da velha aristocracia e da burguesia emergente.

Concomitantemente, a condição dos cursos de direito entra na pauta da Ordem dos Advogados do Brasil que, com objetivo de identificar eventuais problemas e propor soluções para o ensino jurídico, através do Conselho Federal, em 1992, cria

a Comissão de Ciência e Ensino Jurídico, iniciando uma discussão aberta aos diversos atores sociais interessados no tema.

Nessa ocasião, a própria função social do advogado e seu papel como cidadão passa pelas discussões da Ordem dos Advogados do Brasil. Do discurso do Presidente da OAB é possível verificar essa nova condição:

Com objetivo de enfrentar esse problema, criou-se no Conselho Federal da OAB a Comissão de Ciência e Ensino Jurídico, para uma reflexão revivificadora da produção de conhecimentos jurídicos e de seu ensino, em condições de perceber novos processos de criação do direito. Sem dúvida, a praxe judiciária, a prática jurídica em geral, e o ensino jurídico, interagem como expressão do mesmo universo, e reflexo de um país cada vez mais imerso na desigualdade, na injustiça e na violência. Melhorar o ensino jurídico significa fornecer ao futuro advogado o instrumental técnico e crítico para compreender a realidade dentro da qual exercerá sua profissão, agindo sobre ela. Isso implica uma visão permanentemente aberta, que ultrapasse o mecanismo positivista, reproduzidor daquela realidade (OAB, 1993, p. 13).

Assim, o exercício da advocacia passa a ser entendido no âmbito de sua função social própria, como vetor de transformação social. Nesse cenário, percebemos um ponto de ruptura no ensino jurídico. Se em momentos históricos anteriores, cuja matriz epistemológica se fundava no positivismo e a matriz político-econômica no liberalismo clássico, o ensino jurídico era compreendido como um instrumento de manutenção do poder dominante, o marco regulatório da redemocratização incorpora outros significados simbólicos.

O discurso constitucional dá lugar à emancipação social e aos direitos e garantias fundamentais, como a dignidade humana, a liberdade individual, a liberdade de expressão, o acesso material à justiça. A concepção de justiça social, cidadania e do próprio Direito passam por uma ruptura. O modelo de democracia adotado, com eleições diretas e ampla liberdade de participação política, criam condições de inclusão de classes sociais antes marginalizadas do processo político.

Grupos sociais alijados da proteção da ordem jurídica passam a ser atendidos por esta, fator que exige uma nova atuação do Estado, como administrador geral das relações sociais, mas também dos advogados, como agentes essenciais para a aplicação do Direito e funcionamento do Estado, mediando a realidade dos indivíduos com as normas abstratas trazidas pela Constituição Federal e legislação infraconstitucional.

Verificamos uma transformação da percepção do advogado sobre sua própria identidade. A atuação do advogado de abordagem tecnicista, pragmática e dogmática,

dá lugar, teoricamente, a atuação crítica, criando e recriando o Direito em seu sentido difuso, no âmbito da realidade social na qual se insere, defendendo direitos e interesses da coletividade, promovendo a justiça social e a cidadania. A função social da advocacia, com essa abrangência, se mantém como orientação e deve ser objetivos de formação do egresso pelos cursos jurídicos.

As análises preliminares da Comissão de Ciência e Ensino Jurídico resultaram na realização, em dezembro de 1993, em Brasília/DF, do Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos, tendo como ponto de partida a Resolução nº 03/1972 e discussões realizadas em seminários regionais, com possibilidade de participação de todos os cursos de Direito e respectivos Centros Acadêmicos do país, além de outras instituições representativas da área educacional e da área jurídica.

As propostas e as conclusões desses seminários foram arranjadas em três grandes grupos: a) elevação de qualidade; b) avaliação interna e externa; c) reforma dos currículos (MOSSINI, 2010, p. 109) e levadas ao Ministério da Educação e Cultura, que deixou a redação final do novo marco regulatório a cargo da Comissão de Especialistas do Ensino do Direito da Secretaria de Educação Superior (SESu-MEC), resultando na edição da Portaria MEC nº 1.886/1994 que estabeleceu, como currículo mínimo para os cursos de direito a seguinte estrutura:

QUADRO 5 – ESTRUTURA CURRICULAR PORTARIA N° 1.886/1994 – CURRÍCULO MÍNIMO	
I. Matérias Fundamentais	
<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) 	
II. Matérias Profissionalizantes	
<ul style="list-style-type: none"> • Direito Constitucional • Direito Civil • Direito Administrativo • Direito Tributário • Direito Penal • Direito Processual Civil • Direito Processual Penal • Direito do trabalho • Direito Comercial • Direito Internacional 	

Fonte: elaborado pelo autor com base na Portaria MEC nº 1.886/1994.

As modificações trazidas pela Portaria nº 1.886/1994, instituíram a exigência de defesa de um trabalho de conclusão de curso, na forma de monografia, perante

banca examinadora como requisito obrigatório para conclusão do curso; fixaram uma carga horária mínima para realização de estágios curriculares, indicando uma concepção mais ampla de prática jurídica; e inseriram no currículo obrigatório as atividades complementares.

As novas diretrizes curriculares ainda ampliaram a oferta de disciplinas obrigatórias de natureza propedêutica, com a inclusão da Filosofia, da Ciência Política e da Ética; aumentaram a carga horária mínima do curso para 3.300 horas-atividade; e a inseriram no currículo a obrigatoriedade de integração entre atividades de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, mantiveram a flexibilidade curricular, com vistas às necessidades do mercado de trabalho e realidades locais e regionais.

Pela perspectiva da transposição da modernidade para a pós-modernidade, percebemos que as mudanças apresentadas pela Portaria nº 1.886 atenderam alguns aspectos dessa realidade social, cultural e econômica que se delineava. Como exemplo, podemos apontar o atendimento da perspectiva local e regional e a inclusão de conteúdos de formação humanística como Filosofia, Ciência Política e Ética.

E ainda, expressaram a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, numa abordagem universalizante da formação dos futuros egressos. Naquele momento, os efeitos das tecnologias de informação e da realidade virtual/digital ainda eram incipientes na realidade brasileira, tendo sido inseridos de forma efetiva nas discussões sobre o ensino jurídico e, por consequência, não foram consideradas para fins de inserção na matriz curricular determinada.

Claramente ocorreu a ampliação do espaço de deliberação, flexibilizando as fronteiras existentes e permitindo o ingresso de outros atores sociais e a apresentação de propostas, democratizando as discussões sobre o assunto. Por esse ponto de vista, os debates sobre a educação jurídica replicaram as tensões que permeavam o processo de redemocratização e o jogo de poder entre os diversos grupos de interesse. Como resultado, as diretrizes curriculares adotaram um viés considerado progressista para a época, com a inclusão de conteúdos antes relegados e que passaram a ser considerados essenciais para a formação do profissional com perfil humanista, crítico e ciente da realidade social do país.

A partir de sua edição, as novas diretrizes curriculares tiveram prazo de dois anos para implantação pelas instituições de ensino. Prazo esse que acabou não cumprido em sua totalidade, com o seu alargamento pelo próprio Ministério da

Educação e Cultura no caso do trabalho de conclusão de curso, que acabou sendo uma exigência apenas para os alunos ingressantes a partir do ano de 1988.

A reformulação imposta pela Portaria nº 1.886 também provocou questionamentos do mercado educacional, que levou o MEC a retomar as discussões sobre as diretrizes curriculares do ensino jurídico (RODRIGUES, 2005, p. 94-95). Essa postura das instituições de ensino demonstrou a continuidade das tensões entre os diversos atores e seus interesses. A fronteira não havia sido pacificada como inicialmente parecia, presentes ainda a disputa entre os grupos de poder, com dificuldade de entrelaçamento e estabilização dos poderes em atuação.

O desenlace desse imbróglio culmina com a elaboração, pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Superior – CNE, da Resolução CNE/CES nº 09, de 29 de setembro de 2004, que modifica novamente as diretrizes nacionais para os cursos de graduação em direito no Brasil, apontando a seguinte configuração:

QUADRO 6 – DIRETRIZES CURRICULARES RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 09/2004	
1 – Eixo de Formação Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> • Antropologia, • Ciência política, • Economia, • Ética, • Filosofia, • História, • Sociologia, • Psicologia.
2 – Eixo de Formação Profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Direito Constitucional, • Direito Administrativo, • Direito Tributário, • Direito Penal, • Direito Civil, • Direito Empresarial, • Direito do Trabalho, • Direito Internacional, • Direito Processual.
3 – Eixo de Formação Prática	<ul style="list-style-type: none"> • Estágio Supervisionado, • Trabalho de Curso • Atividades Complementares

Fonte: elaborado pelo autor com base na Resolução CNE/CES nº 09/2004.

Algumas reflexões iniciais são necessárias para retratar a profundidade das mudanças trazidas pela Resolução nº 09/2004. Primeiramente, as diretrizes curriculares do ensino jurídico foram tratadas de maneira mais ampla do que em momentos anteriores, com análise e a inclusão da exigência de apresentação de objetivos próprios de cada curso jurídico, suas peculiaridades, perfil do formando que se objetivava, especificidades locais e regionais, competências e habilidades, dentre outras informações a serem descritas nos projetos pedagógicos submetidos à apreciação pelo MEC e seus órgãos deliberativos.

Em segundo lugar, a Resolução não se refere a “conteúdos mínimos”, mas a “conteúdos e atividades obrigatórios”, dividindo-os em três eixos de formação integrados e interdependentes: o eixo de formação fundamental, o eixo de formação profissional e o eixo de formação prática. Apesar da nova dicção, é possível notar a imposição de um “currículo mínimo” obrigatório a ser ofertado pelos cursos de direito, limitado também por uma carga horária mínima, o que resultou em um impasse perante alguns fatores mercadológicos, ocasionando o entendimento de que seria o currículo necessário ou pleno a ser oferecido.

Explorando a divisão em eixos, verificamos que a resolução traz no seu art. 5º, os objetivos de cada um desses eixos de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia;

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

Segundo Rodrigues (2005, p. 135-141), a proposta apontou conteúdos obrigatórios que não se restringiram à dogmática jurídica, devendo ser estudado de modo sistêmico e contextualizado com as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do país bem como em suas relações internacionais. Ratifica essa reflexão a inclusão de três disciplinas no Eixo de Formação Fundamental: Antropologia, História e Psicologia. Manteve-se, ainda, no Eixo de Formação Prática, o Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório e as atividades complementares, bem como o trabalho final de curso obrigatório, mas não necessariamente na modalidade monografia, que foi substituída pelo Trabalho de Conclusão de Curso, reforçando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Podemos afirmar que a Resolução nº 09/2004 atendeu os pleitos que a comunidade acadêmica e parte da comunidade jurídica há muito solicitavam por entender necessários para a qualidade dos cursos de direito: proximidade com a realidade social; interdisciplinaridade; interlocução com o mercado de trabalho; vinculação entre ensino, pesquisa e extensão; atenção às especificidades locais e regionais; respeito à autonomia institucional considerando a liberdade para oferta de outros conteúdos somados aos conteúdos mínimos indicados.

Nesse aspecto, a ampliação dos atores sociais e grupos de interesse participantes das discussões sobre o ensino jurídico, alargou as fronteiras existentes com a democratização das deliberações. Nesse momento em especial, as fronteiras se tornaram espaços de interação (fronteiras que unem), fronteiroço no dizer de Canclini, com o atendimento de algumas demandas comuns e criando algo novo, por hibridação. Esse espaço fronteiroço surgiu como lugar no qual os diversos interesses em tensão se amoldam a um denominador comum, minimizando as tensões existentes.

O equilíbrio entre os poderes em embate, resultante da hibridação alcançada, reafirma a natureza progressista da moldagem do ensino jurídico. Atestou-se a inafastável inter-relação entre a matriz curricular atenta às questões econômicas, sociais, políticas e culturais, além dos conteúdos dogmáticos, e a formação dos acadêmicos, numa espécie de relação “causa-efeito” previamente estipulada e passível de verificação posterior.

O universo educacional estreitamente regulado e *standardizado* pelo Estado, com fronteiras previamente determinadas que circundam o sistema, prepara o ambiente acadêmico em sua totalidade e o ensino jurídico em particular para a

utilização de sistemas de avaliação em grande escala. No setor estatal, a avaliação dos cursos superiores no Brasil é realizada pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, vinculado ao Ministério da Educação, através do ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Na esfera privada, no caso específico do ensino jurídico, a aferição de qualidade dos cursos é realizada pela Ordem dos Advogados do Brasil, que toma como base os resultados dos Exames Exame de Ordem Unificados, realizados de forma sequencial todos os anos em três oportunidades.

Consequência dos debates e audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação, Ordem dos Advogados do Brasil, Instituições de Ensino e associações de mantenedoras, foi substituída a Resolução CNE/CES nº 09/2004 pela Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2018, novamente com prazo de dois anos para sua implantação para alunos ingressantes e a possibilidade de implantação imediata para alunos já em fase de formação.

Algumas alterações trazidas pela nova diretriz curricular merecem destaque por sua inserção como objeto de estudo da presente pesquisa. A Resolução nº 05/2018 modificou a abordagem anterior dada às habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos acadêmicos; e indicou expressamente a transversalidade de temas contidos em diretrizes nacionais específicas como: educação ambiental, educação em direitos humanos, educação para a terceira idade, educação em políticas de gênero, educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena.

Por outro lado, introduziu a exigência de utilização de metodologias ativas⁹ para integração teórico-prática dos conteúdos ofertados; deu atenção às novas tecnologias de informação; e autorizou a adoção de ênfases específicas pelos cursos, vinculadas à realidade local, regional e internacional conforme especificidades de cada instituição de ensino.

Assim terminou a redação do art. 2º, da Resolução nº 05/2018, que trata desses aspectos:

⁹ A metodologia ativa (MA) é uma concepção educativa que estimula processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivos, no qual o educando participa e se compromete com seu aprendizado. O método propõe a elaboração de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a reflexão sobre problemas que geram curiosidade e desafio; a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; a identificação e organização das soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções (LUCKESI, 1994).

Art. 2º No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverão constar:

- I - o perfil do graduando;
- II - as competências, habilidades e os conteúdos curriculares básicos, exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática;
- III - a prática jurídica;
- IV - as atividades complementares;
- V - o sistema de avaliação;
- VI - o Trabalho de Curso (TC);
- VII - o regime acadêmico de oferta; e
- VIII - a duração do curso.

§ 1º O PPC, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

- I - concepção do seu planejamento estratégico, especificando a missão, a visão e os valores pretendidos pelo curso;
- II - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados com relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- III - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- IV - cargas horárias das atividades didático-formativas e da integralização do curso;
- V - formas de realização de interdisciplinaridade, de mobilidade nacional e internacional, de incentivo à inovação e de outras estratégias de internacionalização, quando pertinente;
- VI - modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas;
- VII - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VIII - modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- IX - incentivo, de modo discriminado, à pesquisa e extensão, como fator necessário ao prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- X - concepção e composição das atividades de prática jurídica, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ);
- XI - concepção e composição das atividades complementares; e,
- XII - inclusão obrigatória do TC.

§ 2º Com base no princípio da educação continuada, as IES poderão incluir no PPC a perspectiva da articulação do ensino continuado entre a graduação e a pós-graduação.

§ 3º As atividades de ensino dos cursos de Direito devem estar articuladas às atividades de extensão e de iniciação à pesquisa.

§ 4º O PPC deve prever ainda as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras.

Paralelamente, as diretrizes atuais dão novo tratamento aos conteúdos mínimos exigidos e sua disposição no PPC – Projeto Pedagógico do Curso. Não se trata mais o tema na perspectiva de “eixos de formação”, mas a partir de “perspectivas formativas”. Essas perspectivas formativas devem ser tratadas sob o prisma da

interdisciplinaridade e não de forma estanque. Assim, as três perspectivas informadas devem apresentar interconexões no processo de ensino-aprendizagem, por meio de práticas pedagógicas que adotem metodologias ativas, no sentido antes definido. A articulação de saberes e a interdisciplinaridade serão analisadas especificamente no Capítulo 4 adiante.

O art. 5º da resolução assim divide as perspectivas formativas e orienta sua organização:

Art. 5º. O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:

I - Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia;

II - Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Formas Consensuais de Solução de Conflitos; e

III - Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC.

§ 1º As atividades de caráter prático-profissional e a ênfase na resolução de problemas devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo transversal, em todas as três perspectivas formativas.

§ 2º O PPC incluirá as três perspectivas formativas, considerados os domínios estruturantes necessários à formação jurídica, aos problemas emergentes e transdisciplinares e aos novos desafios de ensino e pesquisa que se estabeleçam para a formação pretendida.

§ 3º Tendo em vista a diversificação curricular, as IES poderão introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito e articular novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos

Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário.

Posto isso, os cursos de direito devem organizar seus currículos da seguinte forma:

QUADRO 7 – DIRETRIZES CURRICULARES RESOLUÇÃO Nº 05/2018	
1 – Formação Geral	<ul style="list-style-type: none"> • Antropologia, • Ciência Política, • Economia, • Ética, • Filosofia, • História, • Psicologia, • Sociologia.
2 – Formação Técnico-jurídica	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria do Direito, • Direito Constitucional, • Direito Administrativo, • Direito Tributário, • Direito Penal, • Direito Civil, • Direito Empresarial, • Direito do Trabalho, • Direito Internacional, • Direito Processual, • Direito Previdenciário, • Formas Consensuais de Solução de Conflitos.
3 – Formação Prático-profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Prática jurídica, • Trabalho de Curso.

Fonte: elaborado pelo autor com base na Resolução CNE/CES nº 05/2018.

Nessa modelagem de organização, percebe-se a menção expressa da indispensabilidade de tratamento transversal das atividades de natureza prático-profissional em todas as perspectivas formativas, partindo de conteúdos estruturantes e sua integração com situações e problemas emergentes e transdisciplinares, bem como a integração da pesquisa e do ensino. Como estratégia de ensino, se fazem presentes as metodologias ditas “ativas”, numa contraposição às tradicionais, preferidas durante os ciclos avaliativos pretéritos.

O tratamento transversal e interdisciplinar dos conteúdos busca flexibilizar a barreira da disciplinarização e da especialização de conteúdos, vigente na

organização curricular utilizada por grande parte das instituições de ensino. O novo paradigma exigirá a reorganização curricular e sua adequação à utilização de metodologias ativas e novas estratégias no processo de ensino-aprendizagem, exigindo também do professor e do acadêmico, nova postura e ação pedagógica.

Com referência aos conteúdos, a resolução autoriza os cursos a adotarem ênfases específicas e a oferecer conteúdos diferenciados visando atender as especificidades locais e regionais, bem como saberes ligados às novas condições de atuação do profissional inserto na sociedade contemporânea. A flexibilização curricular poderá beneficiar a formação acadêmica caso se considerem, em nossa opinião, a diversidade das realidades sociais e econômicas das diversas regiões brasileiras e no contexto de uma mesma localidade. Entretanto, essa concepção diverge da prática atual na maioria dos cursos de Direito.

Parte do teor trazido pelo atual marco regulatório já tinha previsão, de alguma forma, nos marcos regulatórios anteriores, de forma direta ou indireta. Com exceção da exigência de utilização de metodologias ativas e de novas tecnologias de informação, outras já haviam sido incluídas. Por exemplo, o ideal de regionalização, a formação humanística inicial, a interdisciplinaridade¹⁰, a associação entre ensino, pesquisa e extensão já haviam sido citadas anteriormente como orientação para organização curricular dos cursos de direito no Brasil.

No espectro de análise proposto neste trabalho, a principal inovação a ser analisada é a aplicação de metodologias ativas, o estudo das novas tecnologias de informação no âmbito curricular do ensino jurídico e, conjuntamente, sua utilização no processo de ensino-aprendizagem. No âmbito da verificação desses pontos, inclui-se a interdisciplinaridade e a transversalidade de conteúdos e a flexibilização curricular como essenciais e indissociáveis para os objetivos propostos.

Enfim, ao percorrermos a história dos marcos regulatórios e suas consequências na definição das matrizes curriculares dos cursos de Direito, o que percebemos é que os marcos regulatórios são resultados das contradições sociais, das tensões entre grupos de poder que, em determinados momentos históricos buscaram por intermédio do ensino jurídico a manutenção do *status quo*, demarcando

¹⁰ Apesar das resoluções anteriores mencionarem o termo "interdisciplinaridade", na verdade, trata-se de "multidisciplinaridade", tendo em vista que não se explicitava vínculo entre as disciplinas e os eixos formativos. Diferentemente do que se projeta com as atuais diretrizes nacionais nas quais o termo se aproxima, no contexto de inserção, do conceito originário de interdisciplinaridade entre conteúdos, disciplinas e eixos de formação.

e reafirmando fronteiras e, em outros momentos, a partir da redemocratização, essas fronteiras tornaram-se espaços de deliberação entre o poder dominante e outros atores sociais, com interesses divergentes.

Conforme Canclini e Shinn (2013; 2008), esses espaços de deliberação ou interconexão acabaram por formar matrizes de entrelaçamento (Shinn), com o surgimento de novas formas de interação. Ou espaços de hibridação (Canclini), com a composição de novos espaços fronteiriços, nos quais cada agente social mantém seus interesses, mas de forma acordada, mediada, aceita e molda esses interesses aos interesses de outros agentes.

O que observamos até este ponto do desenvolvimento da investigação, é que, não obstante a contínua transformação do ensino jurídico, mediante as alterações dos marcos regulatórios, os diversos modelos impostos desde sua criação e as legislações pertinentes, são *dispositivos*¹¹, na definição de Foucault.

Como dispositivos, são formados por um conjunto de discursos, instituições, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas e morais, elementos esses inter-relacionados, localizados historicamente e utilizados estrategicamente para dominação. Essa relação, que neste momento, é heterogênea e aberta, serve para a formação de programas, práticas e interpretações, formando uma determinada racionalidade que atende às demandas desse jogo de poder no qual se inserem os cursos jurídicos.

Os debates e discussões realizadas, formaram um espaço de encontros e imbricações, com diversos agentes interagindo na busca por um modelo de ensino jurídico capaz de atender às características políticas, econômicas, sociais e culturais surgidas ou ressurgidas com a redemocratização do Brasil. Esse espaço fronteiriço simbólico, permeado por tensões entre esses diversos atores e grupos em busca de hegemonia de suas posições é determinado pela noção de fronteira presente. Nesse caso, uma fronteira que une os diversos grupos e interesses transformando a situação anterior e criando uma condição de hibridação.

Desse embate constante de centros de poder, surgiram propostas de modificação na regulação dos cursos jurídicos, ante a percepção constante de que a

¹¹ Na definição de Foucault (1998, p. 244), o dispositivo é um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos.

forma anterior não encontrava mais respaldo nesses campos de poder, levando à criação desses novos dispositivos, com objetivo de estabilizar as relações existentes. Ou seja, o *dispositivo* inserido em um jogo de poder, ligado a uma ou várias configurações de saber que dele nascem mas que também o condicionam, colocado como estratégia de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles (FOUCAULT, 1998, p. 246).

E nesse cenário fronteiriço, em que diversos poderes se encontraram, é que analisamos as diversas normas criadas no decorrer do período de existência dos cursos jurídicos no Brasil, apresentando diversos formatos e matrizes, como resultado de vários processos desencadeados em momentos de encontros e desencontros desses campos ou centros de poder em estado de tensão.

Como resultado desses embates, surgiram as várias reformulações apresentadas, que criaram, a seu tempo, um estado inicial de equilíbrio ou ausência de tensão, mas que em momento subsequente foram atingidas novamente pelo desequilíbrio e pela tensão, num movimento dinâmico e reflexivo.

Compreendemos que os resultados das modificações dos marcos regulatórios apresentados mantiveram seu aspecto disciplinar decorrente do poder estatal como emissor final das normas no âmbito dos processos de regulação da atividade educacional, refletindo o poder político, econômico e social. Ao final dos processos sucessivos de reformulação, o Estado reafirma sua hegemonia e representa o discurso dos grupos dominantes.

Esse movimento de fluxo e refluxo altera também as noções de fronteira que se utilizam como balizadoras do processo. Essas passam de fronteiras como frente de atuação, depois que limitam, retornando à fronteira como frente de atuação e depois espaço de diálogo, para ao final, tornarem-se fronteiras que novamente limitam a atuação dos agentes sociais com base no novo dispositivo promulgado.

Nessas circunstâncias, a criação dos cursos jurídicos no Brasil, em 1827, decorreu da necessidade de estabelecer uma estrutura de formação superior na colônia. No período republicano, foram estruturados e disseminados como instrumento de formação da burocracia civil, imprescindível para formação do Estado que surgia, com base no positivismo e no liberalismo, trazidos da Europa.

Dos egressos dos cursos jurídicos com este perfil, nasceu grande parte da classe política brasileira e a nova classe média surgida no período republicano, que assumiu papel fundamental e determinante para os rumos do Estado em formação e

transformação. Mesmo com o segundo período republicano, essa camada de profissionais liberais, de viés político conservador, com grande influência, refutou alterações ideológicas quando ocorreram as reformas no ensino jurídico, defendendo a continuidade do modelo positivista-liberal.

Ainda após a redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988, o ensino jurídico pouco mudou em relação ao que já existia. Em que pese a inclusão de novas disciplinas, decorrentes da nova ordem constitucional, a essência ideológica e política, a lógica positivista e o viés liberal foram mantidos no cerne das diretrizes curriculares impostas pelo Estado e presentes nos conteúdos curriculares e no ensino tecnicista, atendendo os interesses e o poder exercido pelos campos dominantes na esfera política, econômica, social e cultural.

2 CIÊNCIA, TECNOLOGIA E A DISTRIBUIÇÃO DO SABER

A polissemia (Orlandi) do saber educacional ficou marcada nos vários momentos da história da educação no Brasil. Uma narrativa histórica que se apresenta no âmbito político, ideológico e administrativo que foi moldada e moldou a gestão do Estado Brasileiro. As várias mudanças curriculares e o correspondente reordenamento normativo da educação no Brasil e, de modo particular, dos Cursos de Direito, intervieram na organização estrutural do ensino jurídico que permaneceu suscetível a tais alterações, como pudemos pautar no capítulo anterior.

O marco regulatório de 2018, ou seja, a Resolução CNE/CES nº 05/2018, é fruto de um Brasil muito diferente daquele dos primórdios da educação jurídica. Como sinônimo de modernidade, a informática, a internet, as redes sociais, os contratos eletrônicos, a cibercriminalidade, os sistemas virtuais de gestão e gerenciamento nos diversos setores – público e privado – representam um nível de realidade impensável naqueles começos.

A realidade social enfrentada pelo marco regulatório atual, a contar de 2018, é pautada por conceitos e definições que em tempos anteriores seriam objeto de obras de ficção. Termos como sociedade em rede, cibercultura e ciberespaço, cunhados no bojo do que genericamente se denomina de pós-modernidade e cuja contribuição de diversos autores é analisada, servirão de contraste para a investigação realizada sobre os marcos regulatórios, as avaliações do ensino jurídico e a utilização de práticas pedagógicas fundadas em metodologias ativas e tecnologias de informação e comunicação.

Para tanto, adotamos como recorte teórico inicial, a obra de Jean-François Lyotard sobre a pós-modernidade, Manuel Castells e seu estudo sobre as redes que interconectam os indivíduos e as sociedades e Pierre Lévy que trata da cibercultura e o ciberespaço. Para o exame dos conceitos de técnica e da tecnologia utilizamos a obra de Álvaro Vieira Pinto. Já para indicação dos efeitos da tecnologia sobre o Direito, entendido de forma ampla, incluindo o sistema judiciário, a burocracia estatal e o direito como área de conhecimento, recorreremos aos escritos de Boaventura Souza Santos e José Roberto Barroso.

Para chegarmos ao marco regulatório de 2018 e sua inserção na realidade social posta, é preciso considerar algumas preposições. A deterioração de

paradigmas como o do progresso irreversível e do bem na ciência, percebido a partir da metade do século XX, é uma dessas. Também nesse período, ocorre a crise os Estados Nacionais, com sua burocracia e organização total da sociedade e do indivíduo.

Concomitantemente, os eventos indicados fazem surgir sistemas alternativos de epistemologia não cientificamente sustentados, com outras formas de cognição e de tecnologia exemplificados nos estudos de não linearidade e complexidade, o desenvolvimento e difusão do computador, a geração da realidade virtual, a comunicação global. A complexidade e a reflexividade da pós-modernidade vêm inseridas em fronteiras que são dinâmicas e flexíveis, formando espaços de hibridação (Canclini) ou de entrelaçamento (Shinn), promovendo formas de interação entre diferentes grupos sociais e criando formas híbridas de cultura.

2.1 EM BUSCA DE UM CONCEITO DE TECNOLOGIA NA OBRA DE ÁLVARO VIEIRA PINTO

No âmbito da pesquisa realizada, a *tecnologia* encontra-se imbricada nas análises da Sociedade da Informação e também no que concerne ao ensino jurídico nessa realidade social. Mas qual o conceito de *tecnologia* e qual seu papel nesse contexto? Para responder a esses questionamentos utiliza-se a obra de Álvaro Vieira Pinto, promovendo o diálogo desta Manuel Castells e Pierre Lévy.

O termo *tecnologia* é polissêmico, podendo ser utilizado com diversas acepções e significados. Vieira Pinto (2005, p. 219) nos apresenta quatro significados principais: *tecnologia* como “epistemologia da técnica”; a *tecnologia* como sinônimo da técnica; a *tecnologia* como o conjunto de todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade historicamente situada; e a *tecnologia* como a ideologização da técnica ou a ideologia da técnica (Vieira Pinto, 2005, p. 220).

Também Castells (2018, p. 49) busca definir *tecnologia*. Com esse objetivo a conceitua em duas dimensões. A primeira como o uso de conhecimentos científicos para especificar as vias de se fazerem as coisas de uma maneira reproduzível. A outra dimensão trata a tecnologia como motor desenvolvimentista da sociedade.

Para a pesquisa que ora se desenvolve nos atentaremos essencialmente aos significados de *tecnologia* trazidos por Vieira Pinto: tecnologia como “epistemologia da técnica” e a *tecnologia* como o conjunto de técnicas de que dispõe determinada sociedade em determinado contexto histórico. A partir desses significados, será tratada a questão da ideologização da *técnica*, também sob o ponto de vista do autor.

O primeiro significado, tratado por Vieira Pinto como primordial e a partir do qual se compreenderão os demais significados expostos, trata a *tecnologia* como “epistemologia da técnica”: a teoria, a ciência, o estudo da técnica. A *técnica* enquanto fato concreto é objeto de indagação epistemológica e a falta de reunião numa área definida do saber, dos estudos que têm na técnica seu objeto leva à dispersão dos estudos a respeito do tema nas obras de sociologia, filosofia e nos tratados dedicados ao exame de técnicas ou artes particulares (VIEIRA PINTO, 2005, p. 220).

Esse primeiro sentido, revestido de maior importância por ser o sentido originário, indica a necessidade de unificar as considerações sobre a *técnica*, apresentando-as como objeto definido da pesquisa filosófica, demonstrando a existência de um campo original, específico, de estudo, que toma a *técnica* em geral na condição de dado objetivo que deve ser elucidado mediante as categorias do pensamento dialético crítico. Ou dito de outra forma, se a técnica configura um dado da realidade objetiva, produto da percepção humana que retorna ao mundo na forma de ação, materializado em instrumentos e máquinas, e entregue à transmissão cultural, deve haver uma ciência que o abranja, resultando um conjunto de formulações teóricas com conteúdo epistemológico (VIEIRA PINTO, 2005, p. 221).

O domínio teórico da *técnica* pelo homem liberta-o da servidão prática à *técnica*, que vem sendo o modo atual de vida pelo qual é definido e reconhecido. Nesse momento, o técnico não se identificará mais com a *técnica* particular de sua profissão, causa de limitação existencial, mas terá negado a identificação restritiva para alcançar a identificação universal com a *técnica*, ou seja, com a totalidade da capacidade de atuação primária livre. A *técnica* não deixará de ser específica em seu exercício – a prática – mas ao invés de estreitar a percepção da realidade pelo homem, determinará a descoberta dos conceitos lógicos gerais e dos valores universais – teoria – configuradores do ato técnico particular, definindo-o como tal (VIEIRA PINTO, 2005, p. 223).

A unificação de um campo do saber destinado ao estudo filosófico e epistemológico da *técnica* tem o condão de transpor as fronteiras da particularização,

chegando a universalidade. Mais que isso, traz a possibilidade de afastar a substantivação do homem em decorrência de sua atuação técnica, fato limitador de sua existência e sua posição na sociedade estratificada. Esse ato de reumanizar o homem, afastando sua coisificação mediante vínculo com sua atividade técnica tem efeito libertador e democrático. Liberta o indivíduo da classificação pela prática e o eleva ao patamar de dominador da técnica em sentido universal e totalizante. Democratiza-se assim os meios de produção social.

A epistemologia da *técnica*, com a descoberta de conceitos universais também afasta a disciplinaridade vigente na sociedade, com a estratificação dos indivíduos conforme sua formação técnica e função na organização social. Ao deixar de identificar o ser humano conforme aquilo que “faz” é possível flexibilizar essa estratificação, permitindo que os indivíduos pertencentes a diversos grupos sociais ou profissionais se comuniquem e interajam, formando um espaço fronteiriço entre as diversas formações técnicas individuais e assim criando novas técnicas materializadas em equipamentos e procedimentos realizados de forma diferente das anteriores, mas com base no conhecimento e na experiência dessas.

Esse espaço de hibridação é propício à interação criativa, à inovação tecnológica, no sentido que traz Vieira Pinto quando se refere à percepção do homem acerca do meio em que vive e na busca por novas técnicas que possibilitem maior eficiência e desenvolvimento das forças produtivas, renovando assim o ciclo histórico das “eras tecnológicas”.

Do conceito primário e fundamental de *tecnologia*, passamos ao conceito de *tecnologia* como o conjunto de todas as técnicas disponíveis a uma determinada sociedade, historicamente situada em seu nível de desenvolvimento. Essa significação é aplicável às civilizações do passado ou do presente em qualquer grupo social, caracterizando o seu grau de desenvolvimento quanto aos processos produtivos.

A *tecnologia* como o conjunto das técnicas de uma determinada sociedade historicamente situada, indicando o grau de desenvolvimento de seus processos produtivos, situa o homem no centro das cogitações sobre a *técnica*. A *técnica* constitui uma propriedade inerente à ação humana sobre o mundo e exprime sua qualidade de único ser vivo que se apodera das conexões lógicas entre os corpos e os fatos da realidade e os transfere, por invenção ou construção, para outros corpos – as máquinas – com os quais vai transformar a natureza com maior eficiência do que

se o fizesse com seus instrumentos inatos – os membros de que é dotado (VIEIRA PINTO, 2005, p. 136).

Não há *técnica* ou *tecnologia* sem ação humana e esta ação ligada às mudanças no modo de produção social. Assim, toda possibilidade de avanço tecnológico está ligada ao processo de desenvolvimento das forças produtivas da sociedade, sendo a principal delas o trabalho humano (Vieira Pinto, 2005, p. 49). Também é possível afirmar que nenhuma sociedade apresenta um patamar uniforme de progresso tecnológico, coexistindo técnicas representativas de etapas passadas, muitas vezes arcaicas, com outras que definem a média do presente grau de progresso e, ainda, com outras que demonstram o máximo grau de desenvolvimento que lhes foi possível alcançar (VIEIRA PINTO, 2005, p. 332).

Afirma Vieira Pinto (2005, p. 332) que a distribuição dos níveis tecnológicos em uma sociedade, entre aqueles antigos ou arcaicos, médios e avançados, depende do seu grau de desenvolvimento e riqueza. Quanto mais desenvolvida uma sociedade, maior será o índice de técnicas de nível mediano, ocupando quase todos os espaços de produção, deixando pouco espaço para técnicas de cunho atrasado. Já nas sociedades subdesenvolvidas e pobres, predominam as técnicas atrasadas sobre as quais se funda a economia do país.

Também é diverso o papel da técnica superior. Nos países desenvolvidos, recursos são utilizados para seu desenvolvimento e expansão, expandindo também as técnicas medianas, que vão sendo incorporadas em virtude de gerarem constantemente outras, que serão as superiores mais recentes. Já os países pobres não possuem recursos para geração de técnicas de nível superior, sendo obrigados a adquiri-las no mercado internacional e incorporá-las enganosamente, da forma como estão, no seu movimento de progresso. Essas técnicas, ao não ter raízes em processos internos, não produzem os resultados históricos de aceleração do desenvolvimento econômico, conforme se espera (VIEIRA PINTO, 2005, p. 332).

Esses círculos, virtuoso por um lado, vicioso por outro, se perpetuam na dinâmica do mundo globalizado. Os países desenvolvidos ou centrais criam técnicas cada vez mais avançadas, comercializando-as no mercado internacional e gerando mais divisas que serão utilizadas por sua vez no desenvolvimento de novas técnicas, numa forma de retroalimentação infundável. Os países em desenvolvimento ou periféricos, por outro lado, para adentrar ao mundo do progresso tecnológico, ao não possuírem recursos para o desenvolvimento de técnicas superiores, são obrigados a

adquiri-las no mercado global, tornando ainda mais escassos os recursos para o desenvolvimento interno dessas e perpetuando sua condição de dependência, mascarada por um manto de pseudodesenvolvimento.

Analisando o tema do desenvolvimento Ribeiro (1983, p. 34), trata dos “processos civilizatórios” e do modo como esses atuam influenciando e alterando as sociedades. O autor apresenta dois conceitos: o de “aceleração evolutiva” e o de “atualização” ou “aceleração histórica”, mediante os quais os processos civilizatórios, em duas vias opostas, afetam os povos como agentes ou como pacientes da expansão civilizadora.

Por “aceleração evolutiva”, identifica Ribeiro (1998, p. 69) como os processos de desenvolvimento de sociedades que renovam autonomamente seu sistema produtivo e reformam suas instituições sociais no sentido de transição de um a outro modelo de formação sociocultural. Em contradição, por “atraso histórico”, caracteriza-se o estado de sociedades cujo sistema adaptativo se funda numa tecnologia de mais baixo grau de eficácia produtiva do que o alcançado por sociedades contemporâneas. Já por “atualização ou incorporação histórica”, informam-se os procedimentos pelos quais os povos atrasados na história são engajados compulsoriamente em sistemas mais evoluídos tecnologicamente, com perda de sua autonomia ou mesmo com sua destruição como entidade étnica.

Dessa maneira, o conceito de incorporação ou atualização histórica retrata tanto situações de caráter regressivo, como conteúdos progressistas, apresentando como característica comum o sentido de modernização reflexa, com perda de autonomia e com risco de desintegração étnica. Há casos nos quais se produzem profundas transformações progressistas no modo de vida das sociedades periféricas, mas conduzem fatalmente ao estabelecimento de relações de dependência com a sociedade reitora (RIBEIRO, 1998, p.68-69).

Dessa forma, os limites e fronteiras do desenvolvimento ou subdesenvolvimento permanecem virtualmente vigentes e, na maior parte das vezes, inflexíveis. Os escassos momentos de rarefação dessas fronteiras são expostos quando se dá o repasse de técnicas que os seus desenvolvedores percebem ser adequadas para uma determinada situação comercial ou de produção, tendo os países subdesenvolvidos como receptores desse conhecimento e, para tanto, obrigados a manter suas economias aprisionadas à obrigação de produzir recursos

para continuar adquirindo as técnicas disponibilizadas, mas nunca alcançando a possibilidade de criá-las.

Percebe-se ainda uma terceira possibilidade, fronteira e híbrida, fundada numa contradição. Os países que surgem como ricos e demonstrando significativo progresso por meio de obras grandiosas e cidades em pleno desenvolvimento, mas continuando, em sua essência, um país pobre, atrasado e dependente. Essa contradição é estampada nos diferentes índices que medem o progresso de um país e aqueles que informam sua realidade social de miséria e desigualdade (VIEIRA PINTO, 2005, p. 333-334).

A utilização da *tecnologia* como instrumento de dominação dos seus criadores para com os receptores passa também pelo processo de *ideologização* daquela. A alienação imposta leva o pensamento a um desvio idealista, à ideologização da técnica pelo progressivo afastamento de suas bases materiais, transformando a *técnica* em uma entidade suspensa no espaço, mitológica, uma espécie de ideologia social, decorrente da ausência de esclarecimento crítico sobre a natureza própria da *técnica* e da *tecnologia* (VIEIRA PINTO, 2005, p. 290-291).

Enquanto a teoria que trata a *tecnologia* como entidade transcendental for trazida dos países centrais aos periféricos e estes a aceitarem docilmente, restaram alienados e fadados a manterem-se presos a votos perpétuos de devoção, expropriados da consciência crítica de sua realidade. O trabalhador sabe que a técnica da qual se utiliza tem por finalidade a produção de bens. Essa proposição elementar pertence à consciência crítica e, caso fosse elaborada e continuada, levaria à compreensão da natureza dialética da produção e à descoberta da função do homem como único agente real de todo o processo (VIEIRA PINTO, 2005, p. 290).

Para Vieira Pinto (2005, p. 292-293), a consciência crítica possibilita a compreensão de que a *técnica* representa o nome dado à mediação exercida pelas ações humanas na consecução das finalidades que o homem concebe para lutar contra as resistências da natureza e a instituição de relações sociais de convivência. A *tecnologia* é o triunfo do homem em face das contradições, resistências, obstáculos existentes na sua relação com a natureza e a sociedade, resolvidas pela inteligência nascente (hominização) e depois em contínuo movimento progressiva, para serem substituídos por outros, sempre que os anteriores forem vencidos.

Complementando a análise da necessidade de uma visão crítica acerca do progresso tecnológico e o sentido de desenvolvimento, Sevcenko (2001, p. 17-18)

afirma que a crítica é a contrapartida cultural diante da técnica, é o modo da sociedade dialogar com as inovações, ponderando e avaliando seus efeitos e desdobramentos. A técnica, nesse sentido, é socialmente consequente quando dialoga com a crítica. O problema está quando emudece a voz da crítica, tornando a técnica surda à sociedade.

A ausência de criticidade leva o homem a maravilhar-se consigo mesmo em face de suas criações, caracterizadas pelo sem número de máquinas, equipamentos, métodos e ideais propiciados pela ciência atual e que revolucionaram o ambiente da vida humana, afastando-a do contato direto com a natureza, substituída por um mundo de objetos artificiais. Esse distanciamento e o deslumbramento ingênuo decorrente da ideologização da *tecnologia* cria o conceito de “era tecnológica” para definir o momento contemporâneo como o “fim da história”, ideologicamente concebido pelos grupos dominantes como o ápice da sociedade.

A historicidade das *técnicas* e, conseqüentemente, da *tecnologia*, leva o autor a refutar esse significado de “era tecnológica”. Afirma Vieira Pinto (2005, p. 47-48):

Há duas maneiras de considerar “extraordinária” a época onde estamos situados. Uma é dar-lhe caráter absoluto, acreditando ser incomparável, distinta de todas as outras pelas grandiosas realizações, neste sentido convertendo-a em ponto final da história. Outra maneira consiste em considerar extraordinário o tempo no qual vivemos não porque esteja excluído da história, enquanto terminação dela, conforme julga a atitude precedente, mas exatamente porque o vê incluído no curso de uma história envolvente contínua, que confere intrínseca historicidade e originalidade a todas as criações de qualquer presente. Nesta segunda acepção, nosso tempo mostra-se extraordinário porque qualquer outro que se examine ou se conceba também tem o mesmo caráter. Pela simples razão de encerrar em si não apenas as conseqüências do passado, mas as virtualidades do futuro, torna-se irrepetível e, assim, único. [...] a era tecnológica presente, pelo fato de ser, já representa negação de si e o prenúncio da era tecnológica seguinte.

Toda e qualquer época da história pode ser referida como uma “era tecnológica” desde que o homem se constituiu em ser capaz de elaborar projetos e de realizar os objetos ou as ações que os concretizam, sempre com o objetivo de solucionar as contradições de sua existência para com a natureza. Assim, toda fase da história humana, em qualquer cultura, se caracteriza pelas produções técnicas capaz de elaborar. Em todas essas situações, se vê o homem utilizando propriedades dos corpos para potencializar os efeitos de sua ação sobre a natureza. Assim, a

técnica e a *tecnologia* pertencem ao comportamento natural do ser que se humanizou (VIEIRA PINTO, 2005, p. 63-64).

Com relação à cultura, Vieira Pinto critica a sua substancialização, quando nos referimos às técnicas como pertencentes a determinada cultura, substantivada, entificada, quando são as técnicas, enquanto ações humanas concretas, que têm valor primordial porque se referem à relação direta de caráter problemático, do homem com o mundo, ao passo que a cultura designa apenas o conjunto delas em determinado tempo e lugar, mais as crenças e valores a ela agregados (2005, p. 65). Não é a cultura que determina as técnicas, mas as técnicas é que configuram o conceito de determinada cultura, em determinado local e momento histórico.

Nesse sentido também se manifesta Lévy (2010, p. 25-26), para quem as técnicas e a tecnologia não *determinam*, mas *condicionam* a sociedade e a cultura, sendo que uma determinada técnica ou tecnologia é produzida dentro de uma cultura e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas.

Isso significa dizer que a técnica apresenta algumas possibilidades e que algumas opções culturais ou sociais não poderiam ser pensadas sem a sua presença. Ainda, que as mesmas técnicas possam integrar-se a conjuntos culturais bastante diferentes, com resultados ou efeitos também diferentes. Uma técnica não é boa, nem má, tampouco neutra, não se tratando de avaliar seus *impactos*, mas de situar às irreversibilidades às quais seus usos levam, de formular projetos para explorar suas virtudes e de decidir o que fazer com ela.

As técnicas sempre estiveram presentes nas sociedades e em suas culturas criando a tecnologia, considerada em sua historicidade, de forma interacional e não determinante, cujas possibilidades de uso e seus efeitos dependeram de outros fatores que não apenas a própria tecnologia. Como fazer e o que fazer para enfrentar as questões relativas ao convívio do homem e da natureza, com objetivo de utilizar-se dela para promover o desenvolvimento dos meios de produção social são a motivação para a criação das técnicas pelo homem. Como ciência, a *tecnologia* não se desenvolve de forma isolada e neutra, livre de influências e de interesses sociais, políticos ou econômicos.

O questionamento a ser feito diz respeito ao fato de que a *tecnologia* pode ser instrumento de dominação como de libertação. O uso das tecnologias pode objetivar a dominação social, econômica ou política de uma sociedade, mas pode ser instrumento libertador, dependendo para tanto de uma consciência social crítica e

reflexiva acerca de seu uso e práticas políticas para sua apropriação e reprodução social.

Afirma Vieira Pinto (2005, p.262):

Quando, conforme acontece na época atual, a tecnologia se revela ambivalente, sendo ao mesmo tempo o esteio e a arma da dominação, na mão do senhor, e a esperança de liberdade e o instrumento para consegui-la, na mão do escravo, a revelação desta duplicidade fere, como uma aberração, os princípios mais sólidos do pensar formal, não encontra explicação, torna impossível configurar qualquer conceito lógico da tecnologia e leva a crer na intervenção de agentes anímicos irracionais.

O desafio que se apresenta a partir do questionamento anterior não se configura apenas no desenvolvimento da *tecnologia*, mas também e principalmente no aprimoramento da consciência crítica como pressuposto para que os avanços do conhecimento técnico se condicionem como instrumento de libertação do homem por meio da apreensão do seu significado teórico universalizante, para além do significado prático que o delimita em sua existência. Aí estará o significado libertador, democrático e revolucionário da *tecnologia*.

Essas premissas trazidas por Vieira Pinto e Lévy, encontram consonância com o que afirma Castells (2018, p. 74) acerca da Sociedade da Informação, para quem conhecimento e informação são elementos cruciais em todos os modos de desenvolvimento tendo em vista que o processo produtivo sempre se baseia em algum grau de conhecimento e no processamento da informação. O processamento da informação é focalizado na melhoria da tecnologia como fonte de produtividade, em um círculo de interação entre as fontes de conhecimentos tecnológicos e a aplicação da tecnologia para melhorar a geração de conhecimentos e o processamento da informação.

As sociedades informacionais são marcadas pela diversidade cultural e institucional. Uma teoria da sociedade informacional está vinculada às especificidades históricas e culturais, mas também às semelhanças estruturais referentes a um paradigma econômico e tecnológico amplamente compartilhado (CASTELLS, 2018, p. 77).

Apresenta-se uma aparente contradição entre as especificidades locais e regionais e a universalidade decorrente da relativização do tempo e do espaço. Esse paradoxo caracteriza, pelo prisma de Canclini, um espaço de hibridação, uma fronteira

simbólica de contato e interação entre os diferentes unidos por pontos comuns, mas distantes fisicamente e individualmente. Essa hibridação é potencializada pela existência das novas tecnologias de informação. Essa é uma de suas condicionantes, não determinante, como defende Lévy.

Como resultado desse conjunto de fatores, se opera uma alteração marcante nas estruturas sociais, econômicas e culturais das sociedades, que modificam ou são modificadas pela forma como indivíduos e instituições se relacionam e comunicam, transformando as formas de produção social e a atividade humana.

Conforme propõe Castells, as sociedades passam, cada vez mais, a se organizar e comunicar em *redes*. Mais do que isso, essa forma de organização social em redes – já existente em outros momentos históricos – ganha em intensidade e abrangência com o implemento das modernas tecnologias de informação, especialmente pela velocidade e alcance das formas de comunicação.

Essa forma de relacionamento em redes, especialmente em ambiente virtual, que se torna possível com o uso da tecnologia, promove a realocação das relações sociais, culturais, econômicas e políticas entre indivíduos, grupos e instituições. A mediação dessas relações pelo uso das tecnologias de informação, de redes interconectadas de computadores cria o conceito de *ciberespaço* e *cibercultura*, propostos por Lévy.

Essa conjuntura impacta na educação de modo geral pela possibilidade de interconexão entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem em ambientes para além da sala de aula. As redes de comunicação e os equipamentos tecnológicos, utilizadas no campo educacional, apresentam uma variedade de estratégias e práticas de ensino que alteram a relação entre os sujeitos, os conteúdos e as instituições escolares.

Conforme Belloni (2009, p. 5-7), os modos de acesso ao conhecimento nessa realidade são difíceis de imaginar, sendo que o foco deve ser o utilizador (usuário), por duas razões necessárias: entender como funciona esta autodidaxia para adequar métodos e estratégias de ensino; e assegurar que não se perca de vista as finalidades maiores da educação, quais sejam, formar o cidadão competente para a vida em sociedade o que inclui a apropriação crítica e criativa de todos os recursos técnicos à disposição desta sociedade.

Segue a autora afirmando que a educação para as mídias é condição essencial para a educação para a cidadania, sendo um instrumento fundamental para

a democratização das oportunidades educacionais e do acesso ao saber e, portanto, de redução das desigualdades sociais, incluindo o desenvolvimento de práticas educacionais democratizadoras, professores atualizados e em sintonia com as aspirações e modos de ser das novas gerações de alunos (BELLONI, 2009, p. 12-13).

Dessa forma é preciso ir além de práticas meramente instrumentais, típicas de um tecnicismo redutor e acrítico, e ultrapassar as recusas quanto à utilização das tecnologias em nome do humanismo infundado. Portanto, utilizar as TICs significa conceber metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais que potencializem a aprendizagem autônoma, centrada no aprendente e voltada para sua autonomia (BELLONI, 2009, p. 26-27).

É nesse sentido que as tendências atuais da educação indicam o desenvolvimento de modelos tradicionais mistos ou integrados de ensino, por meio dos quais as instituições convencionais de ensino superior ampliarão seus efetivos e diversificarão suas ofertas, associando as atividades presenciais com atividades midiáticas, programadas nessa modelagem no interior dos currículos e das disciplinas (BELLONI, 2012, p. 117).

Esse modelo integrado, com o planejamento de atividades presenciais, realizadas no ambiente escolar, associadas às atividades extraclasse, mediadas pelas tecnologias educacionais, tem nas metodologias ativas um conjunto de técnicas adequadas para o enfrentamento do desafio trazido pela cibercultura, adotando o ciberespaço como ambiente propício para a interconexão dos sujeitos, movimentação dos fluxos de informação e conhecimento.

Da mesma maneira, a educação jurídica, como um dos nós dessa rede, também se sujeita aos efeitos das tecnologias e das metodologias ativas, buscando a autonomia do graduando e a aquisição de competências conforme prevê o marco regulatório atual. Por meio da utilização desse instrumental tecnológico, o ideal de interdisciplinaridade e transversalidade, projetado nas diretrizes curriculares, bem como o domínio dessas tecnologias e sua utilização na atuação jurídica poderão ser alcançados, desde que tenhamos o consenso entre os diferentes atores.

O entrelaçamento será necessário para que se efetivem as projeções do marco regulatório, recordando que sem aquele, o discurso trazido pela norma não alcançará os objetivos elencados. Entendemos, no âmbito da investigação em curso, que o uso de metodologias ativas e tecnologias de informação pode ser um caminho

para a superação da disfunção que atualmente observamos no ensino jurídico, conforme proposta apresentada no Capítulo 4 do trabalho.

2.2 A SOCIEDADE EM REDES, CIBERESPAÇO E CIBERCULTURA

No contexto da pós-modernidade, a relação entre conhecimento, informação e tecnologia é condicionante para implementação das sociedades informacionais ou do conhecimento. O determinismo científico, a centralidade do poder, a secularização de normas e valores, a educação/formação tradicional e o conceito de progresso são alterados significativamente nessa nova sociedade. E as características da pós-modernidade, especialmente a complexidade e a não-linearidade, o desenvolvimento e difusão do computador, a geração da realidade virtual, a comunicação global, com a mudança nos eixos de poder criam as novas estruturas sociais com base na formação de *redes* como defende Castells.

Segunda a definição do autor, *rede* é um conjunto de nós interconectados, sendo cada um desses nós o ponto no qual uma curva se entrecorta. O que é ou representa cada um desses nós, depende da natureza da rede na qual está incluído. Podem ser bolsas de valores e instituições bancárias na rede de fluxos financeiros globais. Ministérios, conselhos, parlamentos e agentes públicos na rede política que governa um país. Sistemas de televisão, estúdios de entretenimento, meios de computação gráfica, equipes de jornalismo que geram, transmitem e recebem sinais na rede global dos meios de comunicação de massa destinados ao grande público (CASTELLS, 2018, p. 553-554).

A comunicação entre os diversos nós pertencentes a uma rede e entre as redes é caracterizada em *fluxos*, que são as sequências intencionais, repetitivas e programáveis de intercâmbio e interação entre posições fisicamente desarticuladas, mantidas por atores sociais nas estruturas econômicas, política e simbólica da sociedade. Por esse motivo, o autor propõe a ideia de que há uma nova forma espacial característica das práticas sociais que dominam e moldam a sociedade em rede: o *espaço de fluxos*, definido como a organização material das práticas sociais de tempo compartilhado que funcionam por meio de fluxos (CASTELLS, 2018, p. 464).

Em sua análise, Castells (2018, p. 464) essa nova lógica espacial, denominada de *espaço de fluxos* encontra-se em oposição à organização espacial historicamente enraizada de nossa experiência comum, o *espaço de lugares*. Essa hipótese trazida pelo autor informa uma das principais características da pós-modernidade: a alteração da dinâmica espacial como base material da experiência social.

São propostas três camadas de suporte material para o modelo de *espaço de fluxos*: a primeira camada, como primeiro suporte material do espaço de fluxos, é constituída por um circuito de impulsos eletrônicos que embutem códigos de informação, cuja estrutura de suporte – microeletrônica, telecomunicações, processamento de dados, sistemas de transmissão – têm sua base nas tecnologias de informação. Nas redes, nenhum lugar existe por si mesmo já que as posições são definidas por fluxos, transformando a rede de comunicação e suas infraestruturas na configuração espacial fundamental da sociedade (CASTELS, 2018, p. 494).

O espaço de fluxos não é desprovido de *lugar*, embora sua estrutura lógica o seja. Assim, a segunda camada do espaço de fluxos é constituída por seus nós e centros de comunicação para os quais converge grande parte destes fluxos. São nós de concentração definidos e localizados de acordo com as características da informação, produto ou serviço a ser processado na rede determinada. A localização dos centros de comunicação depende de circunstâncias não apenas econômicas, mas também históricas vinculadas ao conteúdo das informações compartilhadas (CASTELLS, 2018, p. 495).

A terceira camada do espaço de fluxos está relacionada à organização espacial das elites gerenciais dominantes (e não das classes) que exercem as funções direcionais em torno das quais esse espaço é articulado. Essa divisão é eminentemente econômico-financeira. A teoria dos espaços de fluxo parte da suposição implícita de que as sociedades são organizadas de forma assimétrica em torno de interesses dominantes específicos de cada estrutura social (CASTELLS, 2018, p. 497).

Práticas sociais dominantes são as embutidas em estruturas sociais dominantes, que por sua vez, são procedimentos de organizações e instituições que desempenham papéis estratégicos na formulação das práticas sociais e da consciência social para a sociedade em geral. Essa dominação é concebida e implementada por atores sociais: a elite empresarial, tecnocrática e financeira. Essas

elites dominantes apresentam necessidades espaciais específicas relacionadas ao suporte material/espacial de seus interesses e práticas. (CASTELLS, 2018, p. 497).

Em síntese, a topologia das sociedades em rede determina que a distância (ou frequência e intensidade de interação) entre dois pontos/nós (ou posições sociais) é menor (ou mais frequente, ou mais intensa), se ambos os pontos/nós pertencerem à mesma rede do que se pertencerem a redes diferentes. Por sua vez, os fluxos dentro de uma determinada rede não têm nenhuma distância, ou a mesma distância, entre os nós. Assim, a distância (física, social, econômica, política, cultural) para um determinado ponto ou posição varia do zero (para qualquer nó da mesma rede) ao infinito (para qualquer ponto fora da rede). A exclusão/inclusão em redes e a relação entre redes, possibilitadas pelas tecnologias de informação, configuram os processos e funções predominantes em nossas sociedades (CASTELLS, 2018, p. 554).

Essa topologia influencia diretamente na dinâmica das relações sociais, alterando a racionalidade das práticas sociais e o seu desenvolvimento. A ideia de relações em rede entre os diversos atores sociais é historicamente reconhecida. É possível percebê-la nas relações entre senhores feudais e seus súditos, na época colonial entre as metrópoles e suas colônias e entre as diversas metrópoles. Posteriormente, entre os Estados nacionais no campo da diplomacia e, internamente, entre governo central e suas províncias. Também no contexto do capitalismo industrial existia a relação em rede entre fornecedores, fabricantes, distribuidores e consumidores (CASTELLS, 2018, p. 554-555).

A tecnologia, no sentido de conjunto de técnicas disponíveis numa determinada sociedade em diferentes momentos históricos é que condicionava, a seu passo, as formas de produção social e de interação entre os diversos pontos/nós. Além da tecnologia, o espaço geográfico e o tempo cronológico também eram determinantes nesse relacionamento e nas possibilidades de interação entre os nós. Essas limitações espaciais, temporais e tecnológicas atuavam como fronteiras que separavam, distinguiam as sociedades em seus aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, influenciando na dinâmica de desenvolvimento.

Não é possível afirmar que essas fronteiras desapareceram, mas certamente, seu funcionamento e função foram modificadas pela nova realidade tecnológica. Como afirma Castells (2018, p. 553), as *redes* constituem a nova morfologia social de nossas sociedades e a difusão da lógica de redes modifica substancialmente a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura.

Embora a forma de organização social em redes já tenha existido em outros tempos e espaços, o novo paradigma da tecnologia da informação fornece as bases materiais para sua expansão penetrante em toda a estrutura social.

As redes, em sua morfologia, são estruturas abertas com capacidade de expansão ilimitada, integrando novos nós desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (valores, interesses, objetivos). Uma estrutura social baseada em redes é um sistema aberto altamente dinâmico, suscetível à inovação sem que isso ameace seu equilíbrio. Por essa característica as redes se amoldam apropriadamente a uma economia capitalista fundada na inovação, globalização e centralização descentralizada; à flexibilidade e adaptabilidade do trabalho e da produção; à uma cultura em constante desconstrução e reconstrução; à política que processa instantaneamente novos valores e humores públicos; e à uma organização social que vise a superação do espaço e a invalidação do tempo (CASTELLS, 2018, p. 554).

Mas a morfologia da rede também é uma fonte de reorganização das relações de poder. As conexões que ligam diferentes redes entre si representam instrumentos privilegiados de poder. O exemplo de Castells diz respeito aos fluxos financeiros que assumem o controle de sistemas de mídia e que influenciam assim os processos políticos. Esses conectores se transformam em detentores do poder e os códigos interoperacionais e conexões entre redes são fontes fundamentais da formação, orientação e desorientação das sociedades, definindo os processos sociais dominantes e dando forma à própria estrutura social. Nessa composição, a morfologia social tem primazia sobre a ação social, com o poder dos fluxos sendo mais importante que os fluxos de poder (CASTELLS, 2018, p. 554-555).

Os fluxos, como sequências intencionais, repetitivas e programáveis de intercâmbio e interação entre atores sociais nas estruturas econômica, política e simbólica da sociedade acabam por determinar a estrutura social, antes caracterizada pelas ações sociais de seus indivíduos. O indivíduo, a instituição isolada, os Estados, dessa maneira, perdem preponderância no exercício do poder sendo suplantados pelas ações coletivas de conjuntos de interesses manifestados através dos fluxos por atores sociais dominantes atuando em rede.

A informação que circula nas redes, na forma de fluxos, influencia diretamente a ação e a produção social, determinando as funções e atividades dos pontos não privilegiados nesse processo de interação. O poder de dominação permanece

presente na sociedade em rede, apenas sendo exercido de forma diversa da que se manifestava em outros momentos e por agentes diferentes. Estamos vivenciando a despersonalização do poder e sua virtualização nos fluxos de comunicação interna das redes e entre as diversas redes, com predominância para os fluxos financeiros.

Como afirma Castells, a expansão das relações em rede chegando a ser caracterizadora da sociedade contemporânea com base em suas proposições só se tornou possível em decorrência das novas tecnologias de informação e comunicação, que possibilitam a desconexão efetiva dos significados tradicionais de espaço e tempo. Não significa dizer que não existem mais o espaço físico ou o tempo cronológico, mas que estes conceitos não servem mais ao propósito de direcionar ou limitar as ações sociais.

As tecnologias de informação e comunicação são o ponto de interconexão da teoria da sociedade em rede de Castells e a proposta de Lévy configurada nos conceitos de ciberespaço e cibercultura. É possível afirmar que sem o que denomina Lévy de *ciberespaço* não seria viável pensar em sociedade em rede e fluxos de informação conforme preconiza Castells. Tampouco tratar da *cibercultura* como defendida pelo próprio Lévy.

Explica-se essa afirmação pelos conceitos trazidos por Lévy (2010, p. 17). O *ciberespaço*, também chamado de *rede* pelo autor, é definido como o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. Já a *cibercultura* é definida como o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do *ciberespaço*.

Quanto mais o ciberespaço se amplia, pela conexão de outros computadores, pelo acesso de novos usuários à *internet* e inserção de novas informações na rede, mais aquele se torna *universal* e menos o mundo informacional se torna *totalizável*. O universal da cibercultura não possui nem centro nem linha diretriz. O universal, nesse caso, é vazio, sem conteúdo particular, aceitando todos os conteúdos, se contentando em interligar um ponto qualquer com outro, seja qual for a carga semântica das entidades relacionadas (LÉVY, 2010, p. 113).

Com essa afirmação, Lévy (2010, p. 113) não determina a neutralidade da universalidade do ciberespaço ou a ausência de consequências, tendo em vista que o processo de interconexão tem e terá no futuro, imensas repercussões na atividade econômica, política e cultural. O que afirma o autor é que se trata de um universo

indeterminado e que tende a manter sua indeterminação, pois cada novo nó da rede de redes em constante expansão pode tornar-se produtor ou emissor de novas informações e reorganizar uma parte da conectividade global por sua própria conta.

No plano técnico, é impossível fixar o significado humano num conjunto tecnológico em constante transformação e que, a cada nova interface, a cada aumento de capacidade ou potência, a cada nova ramificação para outros conjuntos de técnicas, traz implicações culturais, sociais e econômicas. Um traço imutável da cibercultura é a criação de um sistema tendente à universalização e interconexão de todos os sistemas. As informações inseridas e transmitidas no ciberespaço devem *transitar* nesse grande sistema mesmo advindas de sistemas diferentes. Os sistemas devem se compatibilizar entre si, para que *conversem*. Um sistema incompatível com os demais está fadado a ser excluído do mercado (LÉVY, 2010, p. 114-115).

Sob esse prisma, a infraestrutura não é o *dispositivo* em si, mas um conjunto de dispositivos interconectados. O ciberespaço não é uma infraestrutura técnica particular de comunicação, mais, como afirma Lévy (2010, p. 126), uma forma de usar as infraestruturas existentes, por mais imperfeitas e disparatadas que sejam. A *autoestrada eletrônica* como trata o autor, remete a um conjunto de normas de *software*, cabos de cobre ou de fibras óticas, ligações por satélite, etc., que são meios físicos utilizados no ciberespaço com objetivo de estabelecer um tipo particular de relação entre as pessoas.

Os dispositivos (computadores pessoais, telefones móveis, *tablets*, redes de satélites, programas e aplicativos, redes de cabeamento, telefonia, grandes computadores que servem para receber, guardar e retransmitir dados) não são a essência do ciberespaço. Formam apenas sua estrutura material, física. A essência do ciberespaço e, a partir desse, da cibercultura, está na forma como as pessoas utilizam essa estrutura física de dispositivos para estabelecer as relações com outras pessoas e instituições de todo gênero. Essa forma de interação, pessoal, mas despersonalizada, em tempos cronológicos diferentes, mas em tempo real, em lugares distantes, mas tornados próximos pelos dispositivos é que caracteriza a cibercultura e o ciberespaço no plano técnico.

Mas a cibercultura e o ciberespaço não se resumem ao plano técnico, mas são, para Lévy, decorrentes de um movimento social desencadeado por um grupo líder (a juventude metropolitana escolarizada), suas palavras de ordem (interconexão, comunidades virtuais, inteligência coletiva) e suas aspirações. Defende o autor a

proximidade entre alguns eventos ligados ao desenvolvimento técnico-industrial e correntes culturais ou fenômenos de mentalidade coletiva, exemplificando essa afirmação com o desenvolvimento do automóvel¹² (LÉVY, 2010, p. 125).

O ciberespaço como espaço da prática de comunicação interativa, recíproca e intercomunitária, como horizonte de mundo virtual vivo e heterogêneo, permite que cada ser humano participe e contribua para seu desenvolvimento, caracterizando-se pelo movimento social contínuo que o move e ao mesmo tempo o modifica. Assim como no caso do automóvel, existe a conexão entre o desejo do indivíduo (participar, interagir, contribuir para o mundo virtual) e a ação das forças econômicas em atender a esse desejo com a criação de novos dispositivos, aumentar a potência e capacidade dos existentes e garantir a compatibilidade entre esses (tecnologia).

Na dinâmica do ciberespaço também se inclui a influência das instituições e do capital, canalizando, refinando e, muitas vezes, modificando os desejos individuais. Entretanto, considerando a morfologia do ciberespaço e da cibercultura, é difícil prever que essa ingerência modifique sua dinâmica e, como afirma Lévy (2010, p. 128), qualquer tentativa de redução do novo dispositivo de comunicação às formas anteriores de difusão de um centro emissor a uma periferia receptora, só acarretará o empobrecimento do alcance do ciberespaço.

No plano social, a principal característica que surge na cibercultura é a relativização do conceito de classes quando os indivíduos acessam o ciberespaço. Não há distinção inicial entre classes sociais, econômicas, educacionais e culturais na oportunidade que cada usuário tem de receber, transmitir, inserir e tratar as informações que circulam nesse ambiente virtualizado. Como se projeta, a diferença entre os usuários resultará do que cada um faz com as informações recebidas e da intenção que tem quando insere ou transmite informações na rede. Esse resultado depende de fatores sociais, educacionais, econômicos e políticos específicos como analisaremos adiante.

Em outra de suas obras Lévy (2003, p. 28), trata do que denomina como *inteligência coletiva* que é uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente

¹² Afirma Lévy que a indústria automotiva e petrolífera não seriam capazes sozinhas, de promover o desenvolvimento do automóvel individual com todas as suas consequências sobre a estruturação do território, das cidades, da demografia, da poluição, etc. O automóvel respondeu à uma imensa necessidade de autonomia e potência individual. Milhões de pessoas encontram-se investidas no universo prático e mental das garagens, postos de combustível, clubes, revistas, competições esportivas e a mitologia da estrada. Assim, o desejo é motor que as forças econômicas e institucionais dão forma, canalizam, refinam e modificam (LÉVY, 2010, p. 125).

valorizada, coordenada em tempo real e que resulta em uma mobilização efetiva das competências dos diversos atores atuantes no ciberespaço. A inteligência coletiva é fomentada e alimentada pelo tratamento das informações inseridas, transmitidas e criadas pelos agentes/nós inseridos nas redes. Nesse ponto, se aproxima da ideia trazida por Castells quanto ao poder dos fluxos. Importa menos quem movimenta o fluxo e mais em como esse fluxo toma corpo dentro de uma determinada rede. O fluxo e como ele se constitui é um paralelo à inteligência coletiva de Lévy.

A partir dessas premissas é que se percebe a relação reflexiva entre tecnologia, cultura e sociedade, com ingerência direta nos mercados de trabalho, nas profissões e, conseqüentemente, na educação e formação dos cidadãos. A dinâmica de transformação constante e cada vez mais célere trazida pela pós-modernidade altera os eixos de poder, a produção de conhecimento, a atuação dos indivíduos e suas relações interpessoais, influenciando, como dito, na produção e reprodução da vida social, como afirmam Vieira Pinto, Castells e Lévy. Essas condicionantes se inserem também no campo jurídico, alterando sua racionalidade e sua topologia, como se verá adiante.

2.3 OS EFEITOS DA CIBERCULTURA NA REDE FORMADA PELO DIREITO

O Direito, assim como os demais campos do saber ou estruturas pertencentes à sociedade também se organiza sistemicamente, ou como defende Castells, *em rede*. A *rede* como um conjunto de nós interconectados é perceptível desde os primórdios do que se concebe como sistema jurídico. O rol que se informa é exemplificativo, podendo ser ampliado a depender da inserção de novos nós, ou reduzido pela exclusão de outros. Essa grande rede se interconecta com outras redes em determinados momentos de mobilização de fluxos. Esse relacionamento com outras redes é incomensurável considerando a dinâmica da sociedade.

Podemos dizer que a *rede do sistema jurídico* é formada, entre outros nós, pelo sistema normativo (normas, regras e princípios), pelo sistema judiciário (jurisdição, organização judiciária, infraestrutura judiciária, magistratura), pela advocacia (advogados privados e públicos), pelo Ministério Público (estadual e federal), pelo Poder Executivo (agências reguladoras, autarquias especializadas,

departamentos jurídicos, exercício da função administrativa), pelas forças de segurança pública (polícia, sistema penitenciário), os Tribunais de Contas (da União e dos Estados e Municípios), pelo Poder Legislativo (exercício da função legislativa e fiscalizadora), pelos administrados (cidadãos, empresas, entidades) e pelo ensino jurídico (instituições de ensino, professores, alunos, órgãos de regulação e controle).

Essa rede de interconexões e nós sempre existiu se analisarmos o direito desde sua inserção nas sociedades como elemento cultural. A diferença que se percebe está ligada a diferença no desenvolvimento ou na localização histórica dessas sociedades.

A *cibercultura* como descrita por Lévy, tendo a técnica como condicionante da sociedade e da cultura possibilitou o desenvolvimento de inúmeras formas inovadoras de atuação e interação entre os indivíduos e as instituições sociais. Novas formas de comunicação, de prestação de serviços, de relacionamentos interpessoais surgem e se transformam com velocidade e em dimensões nunca antes vistas. O surgimento do *ciberespaço* como *locus* por onde transitam e são armazenadas essas informações é marco dessa realidade social da pós-modernidade e que tem na *internet* seu símbolo e essência.

Segundo Lévy (2010, p. 128-129), a internet é um dos mais fantásticos exemplos de construção cooperativa internacional, a expressão técnica de um movimento que começou por baixo, constantemente alimentado por uma multiplicidade de iniciativas locais. A partir da internet e do movimento social decorrente, se inventa o verdadeiro uso da rede telefônica e do computador pessoal: o *ciberespaço* como prática de comunicação interativa, recíproca, comunitária e intercomunitária, horizonte de mundo virtual vivo, heterogêneo e intotalizável no qual cada ser humano pode participar e contribuir.

Para o autor, uma das ideias mais fortes na origem do *ciberespaço* é a da interconexão, já que para a *cibercultura* a conexão é sempre preferível ao isolamento, sendo um bem em si. A *cibercultura* aponta para uma civilização de telepresença generalizada. Como prolongamento da interconexão surgem as *comunidades virtuais*, construídas e poiadas na interconexão e nas afinidades de interesses, de conhecimentos, projetos mútuos, em um processo de cooperação independente das proximidades geográficas e de filiações institucionais. E, por fim, um grupo humano só se interessa em constituir-se como comunidade virtual para aproximar-se do ideal

do coletivo inteligente, mais imaginativo, mais rápido, mais capaz de aprender e de inventar do que um coletivo inteligentemente gerenciado (LÉVY, 2010, p. 129-132).

É nesse novo *espaço* social e cultural que se insere a rede do sistema jurídico. Um espaço criativo e cooperativo que altera as formas de atuação dos nós pertencentes com relação às formas anteriores de atuação, bem como no sentido de seu desempenho e inserção no novo sistema. Por esse prisma, o desafio que se apresenta diz respeito ao próprio conhecimento e utilização das novas tecnologias de informação, seus métodos e a capacitação para atuar nessa nova estrutura social. Mas também, devemos nos atentar para a formação deontológica com vistas à essa nova matriz sociológica e filosófica, garantindo a participação democrática dos indivíduos no espaço da *cibercultura*.

Esses desafios se apresentam a todos os nós (agentes e posições sociais) atuais e futuros sendo determinante a adaptabilidade dos atuais participantes para buscar inserção nessa realidade e, no caso dos futuros integrantes, será determinante a formação acadêmica recebida, que os capacite a integrar a rede estabelecida e mais, os capacite a interagir de forma ativa na sua manutenção e aprimoramento. Nesse quesito encontra sua importância o ensino jurídico, como um dos nós centrais da rede.

O discurso contido na Resolução CNE/CES nº 05/2018, reconhece e se relaciona com a realidade social formada na cibercultura. É possível reconhecemos essa conexão na busca pela interdisciplinaridade e pela transversalidade, seja nos conteúdos, seja nas práticas pedagógicas, com a utilização de metodologias ativas e a integração entre teoria e prática.

A idealização do perfil do graduando, prevendo como competências esperadas a postura reflexiva e crítica, a capacidade de aprendizagem autônoma e dinâmica, a compreensão do impacto das novas tecnologias na área jurídica, o domínio de tecnologias e métodos para compreensão e aplicação do Direito, a capacidade para atuação em grupos disciplinares e interdisciplinares, demonstra a ligação com a cibercultura, o ciberespaço e a sociedade em rede e a preparação necessária para o enfrentamento dos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito.

Complementando o quadro de conexão do modelo de ensino jurídico previsto pelo marco regulatório e a cibercultura, temos o reconhecimento da importância de conteúdos, habilidades e competências obtidas fora do ambiente acadêmico, em

atividades de natureza cultural, transdisciplinar e inovadora. Essas atividades poderão ser desenvolvidas por intermédio de estratégias e práticas pedagógicas diversificadas, em ambiente extraclasse, utilizando as tecnologias educacionais.

É possível compreender, dessa maneira, o atual marco regulatório como um espaço de entrelaçamento entre o modelo tradicional e um novo modelo a ser buscado, nos termos que defende Shinn e que apresentamos no decorrer da investigação realizada.

Em função da centralidade do ensino jurídico nessa rede de entrelaçamento, é importante analisar também os efeitos produzidos pela cibercultura nos outros nós relacionados e pertencentes à rede do Direito. Os nós impactados pelos efeitos da cibercultura que analisamos são formados pela burocracia estatal, pelo sistema judiciário e pelo Direito como campo de conhecimento.

2.3.1 Os efeitos da tecnologia na organização do Estado: o direito ao desenvolvimento e o desenvolvimento científico e tecnológico

A Constituição Federal de 1988 é fruto da crise profunda em que se encontrava o Estado brasileiro nas décadas de setenta e oitenta. Situação que tinha origem na ruptura das tendências populares para um regime democrático de conteúdo social, que se delineava fortemente sob a Constituição de 1946 e que foram solapadas pelo regime autoritário instaurado em 1964 e que provocou uma grave crise de legitimidade, ao impor um sistema constitucional desvinculado da fonte originária do poder, que é o povo (LIMA et. al., 2013, p. XX).

A ordem constitucional decorrente, de natureza autoritária, rompeu o sistema de equilíbrio entre o poder estatal e os direitos fundamentais do homem; equilíbrio entre poderes, especialmente os poderes legislativo e executivo; equilíbrio entre o poder central e os poderes regionais e locais (LIMA et. al., 2013, p. XX).

A luta pela redemocratização tem seu início assim que se instalou o golpe de 1964 e especialmente após o Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, que foi o instrumento mais autoritário da história política do Brasil. Acabou por chegar às ruas a partir da eleição dos Governadores em 1982, se intensificando no início de 1984, quando ocorreram as manifestações populares em prol de eleições diretas para

o cargo de Presidente da República, em busca do reequilíbrio da vida política nacional, que só seria alcançado mediante uma nova ordem constitucional que refizesse o pacto político-social (LIMA et. al., 2013, p. XX).

Essa expectativa acabou sendo frustrada, mantida a eleição indireta, na qual concorreu, representando as forças democráticas a candidatura de Tancredo Neves, então Governador de Minas Gerais. Com sua eleição, o Brasil ingressava num movimento que a teoria constitucional denomina *situação constituinte*, que se caracteriza pela necessidade de criação de normas fundamentais, consagradoras de uma nova ideia de direito, informada pelo princípio da justiça social, em substituição ao sistema autoritário que vinha regendo o país havia cerca de vinte anos (LIMA et. al., 2013, p. XX).

Esse momento histórico, em que o povo retoma o seu direito fundamental primeiro de manifestar-se sobre a existência política da Nação e sobre o modo desta existência, pelo exercício do poder constituinte originário. Com o falecimento de Tancredo Neves antes de sua ascensão ao poder e a posse de José Sarney, não afasta a promessa de instituir uma comissão destinada a preparar um anteprojeto de Constituição a ser apresentado à Assembleia Nacional Constituinte que seria convocada (LIMA et. al., 2013, p. XXII).

José Sarney, cumprindo tal compromisso, constituiu a Comissão Provisória de Estudos Constitucionais, conhecida também por Comissão Afonso Arinos. Apesar disso, o Presidente não encaminhou o anteprojeto da Comissão à Assembleia Nacional Constituinte, por razões contrárias ao seu pensamento político. A primeira delas, o forte conteúdo social progressista, e a segunda, a adoção do sistema parlamentarista de governo. Apesar disso, tendo sido publicado o anteprojeto no Diário Oficial da União, os constituintes dele se utilizaram para elaborar suas propostas constitucionais (LIMA et. al., 2013, p. XXIII).

Característica comum à Comissão Afonso Arinos e à Assembleia Nacional Constituinte foi a de que ambas eram compostas por maioria conservadora e, no entanto, produziram resultados progressistas. Apesar da divisão de campos ideológicos, foi criada uma Constituição que rompeu com o passado, com inovações relevantes para o constitucionalismo brasileiro e para o constitucionalismo em geral. Um documento com vistas para o futuro, com promessas de realização de um Estado Democrático de Direito que construa uma sociedade livre, justa e solidária, garanta o desenvolvimento nacional, erradique a pobreza e a marginalização, reduza as

desigualdades regionais e sociais, promova, enfim, o bem-estar de todos sem discriminação de qualquer natureza (LIMA et. al., 2013, p. XXVI).

Não é uma Constituição livre de contradições. Modernas disposições asseguradoras dos direitos fundamentais da pessoa humana, com a criação de novos instrumentos de defesa dos direitos do homem, com extraordinários avanços na ordem social ao lado de uma ordem econômica conservadora. Uma Constituição que as circunstâncias permitiram, digna e preocupada com a cidadania e a liberdade, assumindo a condição de instrumento de realização dos direitos fundamentais do homem (LIMA et. al., 2013, p. XXVI).

Relendo o que Shinn define como entrelaçamento, movimento que preserva elementos de diferenciação, de fronteira, mas simultaneamente promove a circulação e a sinergia de homens, materiais e ideias por entre essas fronteiras, valorizando a comensuração, é plausível identificar a Constituição Federal de 1988 como um exemplo de entrelaçamento, no qual se percebem recombinações e descombinações, interconexões de elementos estranhos e familiares, historicamente dissociados, assumindo novas características.

A diversidade ideológica que se fez presente na Constituinte e cujo entrelaçamento resultou no texto constitucional, por meio das recombinações e descombinações de interesses próprios, gerou uma nova plataforma, nesse caso, uma nova matriz constitucional, que atendeu à complexidade do momento histórico no qual estava inserida e projetou inovações no sistema político, econômico, social e cultural do país.

Assim, a Constituição Federal de 1988 representa uma importante mudança paradigmática, que afetou diretamente a racionalidade jurídica, com a inclusão de novos direitos, garantias e liberdades, antes não presentes na realidade social brasileira.

No que se refere ao objeto de pesquisa, a Constituição destinou um capítulo próprio para a matéria do desenvolvimento tecnológico e científico, reconhecendo a importância do tema e sua vinculação com o desenvolvimento econômico e social, elevando o assunto ao patamar constitucional.

O direito fundamental ao desenvolvimento, entendido pelo constituinte originário, é abrangente e universalizante, com seu fundamento primário contido no

art. 3^o¹³, que trata dos objetivos do Estado brasileiro, chegando ao Capítulo IV¹⁴, que trata da Ciência, Tecnologia e Inovação, posteriormente alterado e ampliado pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015.

Podemos vislumbrar os efeitos da previsão constitucional do direito fundamental ao desenvolvimento na elaboração da Resolução CNE/CES nº 05/2018,

¹³ Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

¹⁴ Art. 218. O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)

§ 1º A pesquisa científica básica e tecnológica receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso da ciência, tecnologia e inovação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)

§ 2º A pesquisa tecnológica voltar-se-á preponderantemente para a solução dos problemas brasileiros e para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional.

§ 3º O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa, tecnologia e inovação, inclusive por meio do apoio às atividades de extensão tecnológica, e concederá aos que delas se ocupem meios e condições especiais de trabalho. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)

§ 4º A lei apoiará e estimulará as empresas que invistam em pesquisa, criação de tecnologia adequada ao País, formação e aperfeiçoamento de seus recursos humanos e que pratiquem sistemas de remuneração que assegurem ao empregado, desvinculada do salário, participação nos ganhos econômicos resultantes da produtividade de seu trabalho.

§ 5º É facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular parcela de sua receita orçamentária a entidades públicas de fomento ao ensino e à pesquisa científica e tecnológica.

§ 6º O Estado, na execução das atividades previstas no caput, estimulará a articulação entre entes, tanto públicos quanto privados, nas diversas esferas de governo. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)

§ 7º O Estado promoverá e incentivará a atuação no exterior das instituições públicas de ciência, tecnologia e inovação, com vistas à execução das atividades previstas no caput. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)

Art. 219. O mercado interno integra o patrimônio nacional e será incentivado de modo a viabilizar o desenvolvimento cultural e sócio-econômico, o bem-estar da população e a autonomia tecnológica do País, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. O Estado estimulará a formação e o fortalecimento da inovação nas empresas, bem como nos demais entes, públicos ou privados, a constituição e a manutenção de parques e polos tecnológicos e de demais ambientes promotores da inovação, a atuação dos inventores independentes e a criação, absorção, difusão e transferência de tecnologia. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)

Art. 219-A. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão firmar instrumentos de cooperação com órgãos e entidades públicos e com entidades privadas, inclusive para o compartilhamento de recursos humanos especializados e capacidade instalada, para a execução de projetos de pesquisa, de desenvolvimento científico e tecnológico e de inovação, mediante contrapartida financeira ou não financeira assumida pelo ente beneficiário, na forma da lei. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)

Art. 219-B. O Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (SNCTI) será organizado em regime de colaboração entre entes, tanto públicos quanto privados, com vistas a promover o desenvolvimento científico e tecnológico e a inovação. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)

§ 1º Lei federal disporá sobre as normas gerais do SNCTI. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)

§ 2º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios legislarão concorrentemente sobre suas peculiaridades. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)

que expressa a preocupação das diretrizes curriculares com a inserção de conteúdos e práticas vinculadas ao desenvolvimento tecnológico seja como instrumento de atuação profissional ou como área de conhecimento específica. Essa preocupação ratifica a inserção do marco regulatório na cibercultura de forma inarredável.

Analisando as normas constitucionais indicadas, é possível entender que o modelo de desenvolvimento científico e tecnológico apresentado passa ser compreendido não apenas como forma de acumular conhecimentos, saberes e técnicas, mas também como instrumento para o desenvolvimento amplo e abrangente da sociedade, nos seus aspectos econômicos, sociais e culturais e, no caso em tela, os educacionais.

Alguns autores tratam as normas informadas como “mera recomendação”, sem valor jurídico relevante (FERREIRA FILHO, 1995, p. 91-92). Entretanto, outros como Tavares (2007, p. 8), compreendem que, em decorrência da postura constitucional narrada, as propostas constitucionais possuem valor jurídico e devem ser regulamentadas pela legislação ordinária, a qual deverá obedecer ao que denomina de *Estatuto Constitucional da Ciência e Tecnologia*, que traça linhas mestras sobre o tema, de natureza propositiva.

Ressaltamos, nesse quadro, o seu valor histórico e político, considerando as discussões fundadas na obra de Álvaro Vieira Pinto, Manuel Castells e Pierre Lévy. Os avanços da ciência e da tecnologia sedimentam a condição de desenvolvimento de uma sociedade e proporciona desse modo, o desenvolvimento dos indivíduos, objetivando a promoção da cidadania, da justiça social e os direitos fundamentais. Compreende-se, desse ponto de vista, as mudanças produzidas no marco regulatório do ensino jurídico em 2018.

Mas além da previsão constitucional relativa ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da inovação, a Constituição Federal de 1988 garante ao cidadão o acesso aos dados públicos gerados e mantidos pelo governo. É direito de todo o cidadão ter acesso a informações sobre o orçamento público e sua realização, bem como ao funcionamento da administração pública em todos os seus setores, incluindo gastos com funcionalismo, materiais e estruturas. Esse direito às informações inclui o Poder Executivo, Legislativo e Judiciário, bem como os demais órgãos de Estado.

É nesse aspecto que as tecnologias de informação têm maior efeito. A partir da criação de programas específicos, as fronteiras que antes separavam o Estado dos cidadãos, criando um manto opaco que escondia ou dificultava o acesso desses às

atividades estatais se descortina. Os fluxos dessa rede passam a determinar ações políticas, possibilita o controle de gastos públicos, a detecção de eventuais ilicitudes e a participação mais efetiva da cidadania (nó) nas decisões administrativas (nós). Por outro lado, em fluxo inverso, permite ao Estado também controlar e fiscalizar os cidadãos, especialmente na área fiscal e tributária, como exemplos.

Passando a análise do plano de implantação desses programas verifica-se que a efetiva inserção do Estado na nova realidade tecnológica, se inicia em 1999, com a instituição do Programa Sociedade da Informação¹⁵, com o objetivo de viabilizar a nova geração da internet e suas aplicações em benefício da sociedade brasileira (BRAGA *et al.*, 2008, p. 10).

Em 2001, ocorre o lançamento da Política de Governo Eletrônico no Brasil, com as seguintes linhas de ação, dentre outras: oferta na internet de todos os serviços prestados ao cidadão, com melhoria dos padrões de atendimento, redução de custos e facilidade de acesso; ampliação do acesso a informações pelo cidadão, em formatos adequados, por meio da internet; promoção da convergência entre sistemas de informação, redes e bancos de dados governamentais para permitir o intercâmbio de informações e a agilização de procedimentos; implantação de uma infraestrutura avançada de comunicações e de serviços, com padrões adequados de segurança e serviços, além de alto desempenho (BRAGA *et al.*, 2008, p. 10).

A certificação eletrônica também implantada no ano de 2001, pela instituição da Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira (ICP-BRASIL)¹⁶, com a finalidade de garantir a autenticidade, a integridade e a validade jurídica de documentos em formato eletrônico, das aplicações de suporte e das aplicações habilitadas que utilizem certificados digitais, trazendo segurança para a realização de transações eletrônicas, incluindo as realizadas nos sistemas eletrônicos judiciais.

No âmbito do Poder Executivo Federal, podem ser indicadas como principais ações resultantes da implantação do Governo Eletrônico as seguintes: certificação digital; Portal da Transparência; sistema de compras por pregões eletrônicos e Portal da Previdência Social (BRAGA *et al.*, 2008, p. 11). O Portal da Previdência Social¹⁷, criado inicialmente em 1997, disponibiliza atualmente uma série de funcionalidades que acesso a informações relativas a benefícios sociais, aposentadorias, cadastro de

¹⁵ Decreto nº 3.294, de 15 de dezembro de 1999.

¹⁶ Medida Provisória nº 2.200-2, de 24 de agosto de 2001.

¹⁷ <http://www.previdencia.gov.br>

profissões e de empregos, dentre outros, possibilitando maior celeridade nos processos de interesse da população e o controle desses de forma mais eficiente.

No ano de 2002, mediante alteração legislativa e implementação de sistema próprio foi instituída uma nova modalidade de licitação denominada pregão¹⁸, destinada à aquisição de bens e serviços comuns para a Administração Pública, incrementando a competitividade e a agilidade nas contratações, simplificando procedimentos e diminuindo custos, sendo que em 2005, tornou-se obrigatório o uso do pregão eletrônico por meio do portal *Comprasnet*¹⁹, mantido pelo Governo Federal.

Já em 2004 foi criado o Portal da Transparência²⁰, sistema pelo qual o cidadão tem a possibilidade de acompanhar e fiscalizar a execução financeira dos programas e órgãos da administração pública direta e indireta, possibilitando o controle social de políticas públicas, da atividade administrativa dos órgãos governamentais e da aplicação orçamentária. Em complemento à consecução do direito à informação previsto na Constituição Federal, é editada a Lei de Acesso à Informação – Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, que regula o acesso às informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal.

Assim, a utilização das TICs pela Administração Pública, na perspectiva de Castells e Lévy, possibilita uma maior e mais eficiente interconexão entre os nós da rede de pertencimento, com maior fluidez dos fluxos de informação, democratizando seu acesso e trazendo transparência às atividades ali reproduzidas. A relação espaço-tempo se altera profundamente no âmbito interação entre os pontos/nós. Informações que em momentos anteriores só poderiam ser obtidas por meio físico e requerimento mediante comparecimento ao órgão que poderia fornecê-la, podem ser requeridas por meio eletrônico, no espaço virtual do *ciberespaço* e desprezando os limites do tempo cronológico.

As informações recebidas ou acessadas nesse meio material podem ser tratadas e compartilhadas infinitamente na rede ou nas redes das quais faz parte o nó individual (indivíduo, entidade, empresa, órgão público), gerando novas informações e inúmeros usos daquela, atendendo assim às características da *cibercultura*. Trata-

¹⁸ Lei nº 10.520, de 17 de julho de 2002.

¹⁹ <http://www.comprasnet.gov.br>

²⁰ <http://www.portaldatransparencia.gov.br>

se de novas formas de relacionamento interpessoal e institucional, que se transforma infinitamente e de forma dinâmica, constantes características da *cibercultura*.

2.3.2 O efeito das novas tecnologias no sistema judiciário

O movimento de tecnologização do Estado chega também ao sistema judiciário em específico. Nessa rede, incluem-se o Poder Judiciário, seus auxiliares, sistema de gestão, estrutura física e humana, bem como, os advogados. Nesse *sistema* os efeitos ultrapassam a forma de interação entre os nós no plano material e afetam também a racionalidade da rede.

Para Santos (2005, p. 90), as TIC apresentam um enorme potencial de transformação do sistema judicial, tanto na administração e gestão da justiça, na transformação do exercício das profissões jurídicas, como na democratização do acesso ao direito e à justiça. Quanto à administração e gestão da justiça, as novas tecnologias têm um efeito positivo na celeridade e eficácia dos processos judiciais através de um controle mais eficaz da tramitação dos processos, permitindo o envio de peças processuais em suporte digital, facilitando o acesso a informações e, assim, auxiliando os operadores a conhecer e a interpretar o sistema jurídico cada vez mais complexo.

No que se refere à democratização do acesso ao direito e à justiça, Santos (2005, p. 90-91) afirma que as novas tecnologias de informação possibilitam maior circulação de maior quantidade de informação tornando o direito e a justiça mais próximos e mais transparentes para a sociedade, com o acesso a bases de dados jurídicos e informações fundamentais para o exercício de direitos dos cidadãos. Através das TIC é possível apresentar requerimentos, receber informações, pagar determinadas taxas ou impostos e consultar processos.

Entretanto, o desenvolvimento de sistemas de comunicação e a implementação de inovações tecnológicas no sistema jurídico só serão verdadeiramente eficientes inseridas num ambiente de coordenação ao nível macro. Não basta que a informação circule, rápida e eficazmente, no interior de cada organização, sendo igualmente necessário que estes fluxos circulem no interior de toda a esfera pública (SANTOS, 2005, p. 92).

No âmbito do sistema jurídico, o marco referencial para a implantação do que passou a ser denominado como “processo eletrônico” foi a Lei nº 11.419/2006 que trouxe modificações quanto à estrutura de tramitação dos procedimentos, proporcionando maior celeridade e transparência aos processos judiciais em trâmite pelos diversos tribunais brasileiros. Nesse sentido, como resultado da informatização da justiça brasileira pode ser citado a possibilidade de acesso aos autos virtuais a qualquer momento (24 horas por dia), por qualquer das partes e seus advogados, inclusive de forma simultânea, sem limitação aos dias e horários de funcionamento das unidades judiciárias.

Para Bruno (2002, p. 351), a expressão *informatização do processo* é polissêmica (vários sentidos, muitos significados), sendo utilizada para designar diversos aspectos setoriais dessa informatização, sendo o mais elementar a *digitalização de textos* em computador e os mais complexos, dentre outros, a *comunicação via eletrônica de atos processuais*, o cumprimento de mandados via internet ou e-mail, a admissão de documentos eletrônicos e de assinaturas digitais, culminando com os chamados autos virtuais, quando se substitui o suporte habitual dos autos (papel) pelo próprio meio eletrônico, onde aqueles atos processuais, em boa parte, são atualmente realizados.

Segundo o autor, esses são alguns dos objetivos a serem alcançados pelo *processo eletrônico*: redução de custos; diminuição da duração do processo; racionalização dos serviços judiciais; simplificação da atuação jurídica; eficiência na gestão; racionalização na utilização de recursos humanos e físicos; garantia do exercício da cidadania; preservação do meio ambiente; modernização do Poder Judiciário; ampliação do acesso à Justiça; acompanhamento efetivo das atividades; obtenção de estatísticas e relatórios em tempo real; melhoria da atividade jurisdicional.

Dos primórdios da regulamentação e implantação do *processo eletrônico* até sua atual abrangência muito se avançou. Das formas mais simples de utilização da tecnologia como dito, através da utilização do computador para a redação das peças processuais, passando por sua transmissão através da internet com a certificação digital, chegou-se à utilização da tecnologia para a realização dos próprios atos processuais. Dessa forma, é possível a realização de audiências por videoconferência, a citação e intimação das partes por meio eletrônico, a produção de provas e sua validação pelos sistemas disponibilizados pelos tribunais e a eliminação quase que completa dos meios físicos de autuação dos processos.

Sob esses aspectos, altera-se toda a racionalidade anterior da atuação dos operadores do Direito, bem como do meio (rede) no qual se insere essa atuação. Segundo Santos (2005, p. 88), a transformação mais profunda ocorre nas concepções de espaço e de tempo já que todas as instituições da modernidade foram constituídas na base de um espaço-tempo privilegiado, o espaço-tempo nacional, constituído por três temporalidades distintas: a temporalidade da deliberação política, a temporalidade da ação burocrática do Estado e a temporalidade judicial que fixou o patamar da duração dos processos.

Esse espaço-tempo atualmente encontra contraposição de um espaço-tempo emergente, global e instantâneo, o espaço-tempo eletrônico, o ciberespaço, que cria ritmos e temporalidades incompatíveis com a temporalidade estatal anterior. Em decorrência dessa relação renovada entre espacialidade e temporalidade a racionalidade do sistema jurídico, baseada em linguagem própria, técnicas específicas e tradicionalismo arraigado, também se transformam.

A naturalizada ausência de transparência dos processos, fundada na preservação da privacidade das partes e do julgador é relativizada mediante o acesso dos processos digitais, inseridos na virtualidade do ciberespaço. Informações básicas sobre os autos são disponibilizadas para acesso público por qualquer cidadão. E, a medida do interesse vinculado, é possível ampliar esse acesso mediante a concessão de chaves eletrônicas, permitindo ao final acesso integral às informações ali contidas.

Para que o acesso às informações não seja apenas formal, mas também substancial, o discurso jurídico, a linguagem utilizada, também se modifica. O discurso precisa ser acessível, compatível com a rede considerando todos os seus nós e não apenas aqueles emissores centrais das informações. A linguagem como técnica deve ser compatível com os demais dispositivos do sistema sob pena de perder eficácia e limitar o fluxo de informações.

A topografia do sistema jurídico-judicial também recebe os efeitos da cibercultura e do ciberespaço. Se em épocas anteriores as atividades eram realizadas considerando o *espaço de lugares* (fóruns, tribunais, delegacias, etc.), estas se transferem ao *espaço de fluxos* do ciberespaço. Audiências e depoimentos realizados por videoconferência e transmitidos em redes computacionais são uma realidade presente na maior parte dos tribunais, delegacias e presídios do país.

O deslocamento do espaço físico para o espaço virtual afeta diretamente a questão temporal e os recursos dispendidos para sua realização. Procedimentos e

atos processuais que demandavam o deslocamento das partes, esquemas de segurança dispendiosos, complexas operações logísticas e demora na sua realização são levados a cabo de forma mais célere, segura e econômica.

A realização de consultas, peticionamento e inserção de documentos nos processos deixa de ser física e presencial, passando a ser digital e virtual. A veracidade e legitimidades desses que se comprovava mediante o comparecimento físico do indivíduo e um sistema cartorial de verificação, passa a ser realizado mediante certificação digital, inserida diretamente no sistema como informação digitalizada e passível de confirmação também por esse meio.

Os grandes espaços destinados à guarda e conservação de documentos, dados e informações, na forma de arquivos físicos antes necessários vêm sendo substituídos arquivos virtuais, com os dados e informações digitalizados e guardados em memórias artificiais no ciberespaço. As bibliotecas e livros físicos também vêm sendo substituídos por bibliotecas virtuais com livros digitais. Em consequência, a necessidade de espaço físico dos fóruns e tribunais de justiça, assim como dos escritórios de advocacia é reduzida à medida que os dispositivos físicos são substituídos pelos dispositivos digitais.

Todas essas alterações estruturais só foram possíveis pela criação e utilização das novas tecnologias de informação e comunicação. Concordando com a posição de Lévy, essas tecnologias não são determinantes das mudanças culturais presentes, mas são condicionantes de sua implementação. Sem as tecnologias contemporâneas não seria imaginável em épocas passadas os deslocamentos temporais, espaciais e racionais informados. A tecnologia encontra-se assim a serviço do homem e da produção social, no sentido trazido por Vieira Pinto: é o triunfo do homem na relação com a natureza e a sociedade, possibilitado pela inteligência nascente em um crescente contínuo.

2.3.3 O efeito da pós-modernidade no Direito: o pós-positivismo

A par das transformações que ocorreram a partir da inclusão do sistema administrativo estatal e jurídico-judicial na lógica do *ciberespaço* e da *cibercultura*, com o advento da digitalização dos processos judiciais e da ação governamental, a

pós-modernidade traz impactos também para o Direito como ciência. O positivismo lógico da modernidade já não atende à nova realidade social, fazendo surgir diferentes epistemologias, influenciando diretamente nos conhecimentos e saberes necessários para sua aplicação e compreensão.

O positivismo jurídico, incorporando o positivismo filosófico, procurou criar uma ciência jurídica com características análogas às ciências exatas e naturais, partindo das seguintes premissas: identificação plena do direito com a lei; completude do ordenamento jurídico; não reconhecimento dos princípios como normas; dificuldade de explicar conceitos indeterminados; identificação entre vigência e validade da lei; formalismo jurídico; e ausência de tratamento da questão da legitimidade do direito (CAMBI, 2011, p. 80).

Essa concepção, em decorrência do paradigma da pós-modernidade, como veremos, não é suficiente para atender às demandas de uma sociedade em rede, inserida na cibercultura e no ciberespaço. Para Barroso (2005, p. 2) a atual geração é marcada pela velocidade da transformação, a profusão de ideias, a multiplicação das novidades. Vive-se a perplexidade e a angústia da aceleração da vida e o direito vive uma crise existencial, impossibilitado de entregar os produtos que fizeram sua reputação ao longo dos séculos: justiça e segurança.

Assim explica-se o recurso recorrente a termos como pós-modernidade, pós-positivismo, neoliberalismo, neoconstitucionalismo. Sabe-se que veio depois e que tem a pretensão de ser novo. Mas ainda não se sabe bem o que é, pairando a incerteza característica dos novos tempos (BARROSO, 2005, p. 2-3).

Como afirma Cambi (2011, p. 58), na perspectiva pós-moderna, a cultura não pode ser compreendida como um conjunto coerente, fechado e imóvel de conteúdos absolutos. Trata-se, outrossim, de uma rede móvel, variável e aberta, em contínua transformação, na qual muitos valores e diferentes conteúdos, não coerentes e muitas vezes em conflito, podem combinar-se e fundir-se em um complexo processo de mudança, fundado na aceitação da pluralidade de culturas e de discursos.

Continua o autor indicando que o direito como produto cultural, tem suas alterações ligadas umbilicalmente às mudanças culturais do mundo globalizado, caracterizado pelas relações de troca, de comunicação e de trânsito, para além das fronteiras nacionais e, portanto, inserido também no contexto da epistemologia da complexidade. Na pós-modernidade, as soluções dos problemas não resultam apenas

do racionalismo, do determinismo e do cientificismo, exigindo sua reaproximação com a filosofia (CAMBI, p. 58-59).

Como percebemos, o tratamento dado por Cambi e Barroso ao direito como fenômeno social e cultural, se aproxima das propostas de Castells (redes), de Lévy (cibercultura), de Shinn (entrelaçamento) e de Canclini (hibridismo). Por esse olhar, não há como mantermos o ideário de que o direito é uma ciência pura, abstrata, que deve ser tratado de forma isolada das demais ciências sociais e humanas.

Nesse contexto, na busca pela superação da crise instalada, o Direito apresenta um novo marco filosófico: o pós-positivismo. O debate acerca de sua caracterização situa-se na confluência das duas grandes correntes de pensamento que oferecem paradigmas opostos para o Direito: o jus naturalismo e o positivismo. Opostos, mas por vezes, complementares (BARROSO, 2005, p. 4-5).

O pós-positivismo é marcado pela superação dos modelos puros por um conjunto difuso e abrangente de ideias. O jus naturalismo moderno, metafísico e anticientífico, fundado na crença em princípios de justiça universalmente válidos, foi o mote das revoluções liberais e chegou ao apogeu com as Constituições escritas e as codificações. Acabou solapado pela ascensão do positivismo jurídico, no final do século XIX, que em busca de objetividade científica, equiparou o Direito à lei, afastou-o da filosofia e de discussões como legitimidade e justiça, dominando o pensamento jurídico da primeira metade do século XX (BARROSO, 2005, p. 4-5).

A superação histórica do jus naturalismo e o fracasso político do positivismo abriram caminho para um conjunto amplo e ainda inacabado de reflexões acerca do Direito, sua função social e sua interpretação. O pós-positivismo busca ir além da legalidade estrita, mas não despreza o direito posto: procura empreender uma leitura moral do Direito, mas sem recorrer a categorias metafísicas. A interpretação e aplicação do ordenamento jurídico devem ser inspiradas por uma teoria de justiça e o desenvolvimento de uma teoria dos direitos fundamentais edificada sobre o fundamento da dignidade humana. Nesse ambiente, promove-se uma reaproximação entre o Direito e a filosofia (BARROSO, 2005, p. 4-5).

No campo normativo, a complexidade pós-moderna está ligada ao movimento de descodificação (Natalino Irti). É uma época de crescente importância dada aos princípios jurídicos, com a proliferação de microssistemas normativos logicamente autônomos e pela multiplicação de outras espécies normativas (provimentos, circulares, resoluções, etc.) (CAMBI, 2011, p. 59).

Some-se a isso a utilização de técnicas legislativas com o emprego de formulações vagas, conceitos abertos, prevendo a necessidade de sua integração interpretativa. Disto resulta um paradigma normativo aberto, sem as mesmas certezas dos tempos de codificação, podendo-se afirmar que o direito, na pós-modernidade, não é caracterizado por uma estrutura piramidal, construída a partir dos códigos, mas concebido como uma rede, como um banco de dados, que se traduz em infinitas informações disponíveis ao mesmo tempo, dificilmente matizadas (CAMBI, 2011, p. 59).

Por esse motivo, é necessário compreender o Direito em sua interconexão com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico e das ciências sociais, de forma interdisciplinar e transversal. O enfoque dogmático e sua aplicação deve ser sistematizado e contextualizado com as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais das sociedades intrínseca e extrinsecamente.

O Direito não é um ponto isolado fora de qualquer rede de interconexão. Tampouco é central, preponderante como nó de uma rede determinada. O Direito é nó em várias redes, num movimento de infinitas conexões e suas mensagens compõe os fluxos de informação entre esses nós e redes. Em movimento contrário, recebe também o fluxo de informações de outros nós e outras redes, participando ativamente do ciberespaço e da cibercultura.

Se vivemos um tempo de descodificação, de valorização dos princípios jurídicos, de interpretação integrativa, valorização e funcionalização da norma jurídica e de sua aplicação na realidade social, não há como permanecermos no modelo de ensino jurídico tecnicista, positivista e abstrato. Cada vez mais verificamos a premência de mudança desse paradigma pedagógico.

Porém, é necessário refletir em que proporção as instituições de ensino jurídico incorporaram essa realidade e ingressaram nesse complexo de redes da cibercultura. Devemos analisar a resposta ou ausência desta, dos cursos de Direito às demandas e desafios dessa realidade social através da renovação dos processos de ensino, da reestruturação de suas matrizes curriculares, da capacitação de seus professores e da reciclagem e renovação de métodos e ambientes de ensino.

Como afirma Ghirardi (2012, p. 15-17), o ensino do direito é uma tarefa política que implica na tomada de posições sobre a função social do ensino superior, isto é, sobre a própria razão de ser da universidade. Implica fazer escolhas e posicionar-se

frente a questões curriculares, metodológicas, mas também sobre a perspectiva que temos da ciência e do conhecimento.

Escolhas que afetam diretamente a estrutura dos cursos que são planejados. Determinam a matriz epistemológica a partir da qual os estudantes pensarão o direito e articularão sua prática profissional, e por outro lado, determinam as metodologias e estratégias utilizadas para a formação dos alunos (GHIRARDI, 2012, p. 15-17).

As escolhas realizadas pelas instituições de ensino jurídico e por seus administradores e docentes estão no centro das indagações que nos permitem confrontar o momento de produção do marco regulatório e sua aplicação para atender as necessidades dos graduandos de Direito com vistas à sua inserção acadêmica, como sujeitos do processo de aprendizagem e também sua inserção profissional, como agentes capazes de responder às exigências da sociedade contemporânea, pautada na cibercultura e na sociedade em rede.

3 CIBERCULTURA E METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO JURÍDICA

A velocidade de transformação é a nova constante da cibercultura, o que explica a sensação de impacto, de exterioridade, de estranheza que toma as pessoas quando tentam apreender o movimento contemporâneo das técnicas. Para os indivíduos que tiveram seus métodos de trabalho subitamente alterados ou para as profissões tocadas bruscamente por uma revolução tecnológica que torna obsoletos seus conhecimentos tradicionais ou mesmo a existência da própria profissão, ou ainda para classes sociais ou regiões que não participam da criação, produção e apropriação dos novos instrumentos, a evolução técnica parece a manifestação de um *outra* ameaçador (LÉVY, 2010, p. 27-28).

No âmbito da educação, surge o desafio de preparar os alunos para aquilo que não se conhece, uma vez que se ignoram os conhecimentos que serão adequados aos sujeitos no futuro e requerer do sistema educacional maior atenção às demandas da sociedade, às relações entre educação e emprego e às demandas do mercado globalizado por competitividade e produtividade, ainda que de forma não clara considerando a dinâmica de mudança que se percebe pela pós-modernidade (SACRISTÁN, 2006, p. 65).

Para Lévy (2010, p. 159), qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas educacionais e de formação deve ser fundada na análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber, no que diz respeito à velocidade de sua produção e renovação dos saberes e *savoir-faire*²¹. Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início do seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira. Também se tem uma alteração da natureza do trabalho, cada vez mais vinculado à ideia de aprender, transmitir saberes e produzir conhecimento. Por fim, a presença no ciberespaço de tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam funções cognitivas humanas (memória, raciocínio, imaginação, percepção).

O papel do educador nesse quadro também entra em questão. A profissão não nos parece em risco de extinção, como defendemos adiante. O que está em risco

²¹ Competência adquirida pela experiência em resolver problemas específicos de um trabalho; perícia, habilidade. Capacidade para solucionar ou resolver algo de modo prático. (Disponível em: www.dicio.com.br/savoir-faire/ . Acesso 22 de abril de 2019).

é o educador tradicional, enraizado na função de transmissor de conhecimento enquanto tem no aluno, o receptor desse conhecimento. As transformações promovidas pela cibercultura impelem o educador, como profissional, a buscar adaptação, capacitação e autoconhecimento. Caso não realize uma autocrítica verdadeira e consciente de seu papel, esse indivíduo poderá ser suplantado por outros profissionais que estejam inseridos na realidade da cibercultura.

Não acreditamos na superação do homem pela máquina e pela técnica considerando a posição de Vieira Pinto de que aquelas não têm significação se não tendo o homem como seu criador e destinatário.

O simbolismo da máquina e o tecnicismo da técnica, sob aspecto da visão ingênua e maravilhada (Vieira Pinto), não alcançaram e não alcançarão a condição de preponderância sobre o ser humano e sua capacidade de planejamento, criação e adaptabilidade. Mas condicionam esse mesmo ser humano a exercer essas capacidades continuamente sob pena de marginalização do processo de produção social. Essa dinâmica se aplica ao educador e aos educandos no recorte da cibercultura.

A partir dessas afirmações é que estabelecemos as análises realizadas quanto à produção e transmissão de conhecimento, formação profissional e modelos educacionais no âmbito da pós-modernidade considerando a dimensão trazida pela sociedade da informação e pela cibercultura. Análises que serão utilizadas para a posterior discussão acerca da educação jurídica inserida na nova realidade profissional emergente.

3.1 A QUESTÃO DA TRANSMISSÃO DO SABER NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Jean-François Lyotard publicou a obra de referência utilizada na pesquisa ora realizada e que na versão brasileira foi intitulada inicialmente como “O Pós-Moderno”, mas em outras edições publicadas foi utilizada a tradução do título original, ou seja, “A condição Pós-Moderna”. Nessa obra, Lyotard aborda o conhecimento em sociedades desenvolvidas que acumulam saberes e, conseqüentemente, mais poderes.

A questão fundamental proposta pelo autor foi analisar as transformações no estatuto do saber nas sociedades pós-industriais e mais desenvolvidas, definindo *pós-modernidade* como o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX (LYOTARD, 2000, p. XV).

Segundo Lyotard (2000, p. 88-89), na pós-modernidade, a transmissão do saber tem sua legitimação pelo critério de desempenho do sistema social e para tanto deve formar competências indispensáveis àquele. Essas competências se dividem em duas espécies: umas destinadas a encarar a competição mundial e outras destinadas às exigências internas do sistema, buscando manter sua coesão.

Na primeira vertente, as competências variam conforme os Estados Nacionais e instituições de formação podem dispor no mercado mundial. Dessa forma, a demanda por *experts*, quadros superiores e quadros médios de setores de vanguarda ligados aos setores de tecnologia (informática, cibernética, linguística, matemática, lógica) aumentará com objetivo de acelerar o progresso da pesquisa em outros setores do conhecimento, como ocorrido na medicina e na biologia, e atualmente no direito (LYOTARD, 2000, p. 88-89).

Dessa forma, a educação superior se insere no campo da globalização no sentido de que a formação de profissionais com competências específicas e cuja atuação esteja adequada à demanda por saberes que poderão ser disponibilizados no mercado global do conhecimento. Apesar de nossa compreensão de que a educação superior não deve ser determinada exclusivamente pelas orientações do mercado, também compreendido como um dispositivo nos termos foucaultianos, não há como nos afastarmos de sua dinâmica e racionalidade.

No Brasil, em que pese a expansão da pós-graduação e da produção acadêmica, com o número de publicações de autores brasileiros em revistas indexadas internacionais passando de 8,6 mil, em 1996, para 62 mil, em 2009, pela perspectiva qualitativa, os resultados são menos positivos. O número de citações por artigos de brasileiros na literatura internacional caiu de 29 para 8,3 entre 2000 e 2010, sugerindo uma queda significativa de qualidade. Note-se ainda o pequeno número de patentes registradas anualmente por autores brasileiros, indicando que os vínculos entre a pesquisa e a economia são pequenos, apesar de algumas exceções (SCHWARTZMAN, 2018, p. 342).

Na segunda vertente, o fornecimento de competências essenciais à manutenção da coesão do sistema, ocorre uma alteração essencial. Se antes essa tarefa consistia na formação e difusão de um modelo geral de vida, que legitimava o discurso de emancipação, agora as instituições de ensino superior se destinam a formar competências e não mais ideais. A transmissão de saberes não se destina a formar uma elite capaz de guiar a nação à sua emancipação. Ela se destina a formar atores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos nas instituições (LYOTARD, 2000, p. 89).

Retornando a LYOTARD (2000, p. 94), este afirma que, para alcançarmos os objetivos de formação é necessário que a transmissão do saber não se limite à transmissão de informações, mas que comporte a aprendizagem dos procedimentos capazes de melhorar a capacidade de conectar campos que a organização tradicional dos saberes isola. A interdisciplinaridade, assim, é palavra de ordem no ensino na pós-modernidade, confrontando a estrutura universitária tradicional e do modelo de legitimação anterior, baseado numa metalinguagem para formular sua finalidade e uso. Ao contrário, o novo modelo tem na profusão de conhecimentos, informações e saberes a forma de melhorar seu desempenho e assim de legitimação.

Segue o autor tratando da mudança de perfil dos destinatários desses saberes, afirmando que o estudante mudou e deverá mudar ainda mais. O estudante na pós-modernidade não é apenas o um jovem egresso das “elites liberais” e influenciado pela tarefa do progresso social compreendido como emancipação. Atualmente, em sua função profissionalizante, o ensino superior ainda se destina aos jovens oriundos da elite, transmitindo as competências necessárias à determinada profissão, mas também a jovens ainda não ativos, interessados em novos saberes ligados à tecnologia. Somam-se a estes, jovens desempregados e adultos ativos ou buscando entrar no mercado de trabalho, que visam melhorar suas competências, alargando suas perspectivas profissionais (LYOTARD, 2000, p. 90).

No Brasil, ao contrário da ideia comum de que os estudantes de nível superior são em geral jovens recém-saídos do ensino médio, com idade próxima dos 20 anos, o que se observa é que a idade média é cerca de 27 anos. A grande maioria (72%) estuda à noite, somente 15% estuda em tempo integral e 17% estão matriculados em cursos à distância. A maioria dos estudantes são mulheres e a proporção de pessoas que se declaram branca é de 55%, comparado com 44% na população como um todo (SCHWARTZMAN, 2018, p. 338).

Dos 8 milhões de estudantes brasileiros, três milhões estão em cursos das profissões sociais (administração, direito, negócios), em cursos que são, em geral, noturnos, ofertados por instituições privadas e que atendem a uma população relativamente mais pobre, como indicado pela menor proporção de pessoas que se declaram brancas. Já área de educação, com 1,5 milhão de estudantes, é preenchida, sobretudo, por estudantes mais velhos, em sua maioria mulheres, com cerca de 40% em cursos à distância, noturnos e no setor privado. Essa grande procura se explica, pelo menos em parte, pela existência de cursos de complementação pedagógica que permitem a professoras e professores já formados a obtenção de titulações e habilitações adicionais (SCHWARTZMAN, 2018, p. 338-339).

Na área de engenharia, produção e construções, 33% são alunos de cursos de engenharia propriamente ditos, 13% em arquitetura e urbanismo; e a maioria dos alunos são homens. Nesse campo, as matrículas no setor público são relativamente maiores, e os estudantes, da mesma forma que os de ciências, matemática e computação, são mais jovens. A área de saúde e bem-estar social é bastante heterogênea, com 39% dos estudantes em cursos de medicina e odontologia, nos quais o peso do setor público é maior, e cursos de terapia e serviço social, entre outros, em que a proporção de matrículas no setor privado é maior (SCHWARTZMAN, 2018, p. 339).

Segundo Schwartzman (2018, p. 333), a educação superior vem se expandindo em todo mundo pela combinação da demanda crescente do mercado de trabalho por pessoas com altas qualificações técnicas e profissionais com a demanda também crescente das pessoas pelo prestígio, reconhecimento social e por melhores rendas associadas a mais educação. No Brasil, possuir educação superior se traduz em benefícios em termos de renda e empregabilidade. Na média, a formação superior mais do que duplica a renda no do trabalhador em relação à educação média e o aumento é de quatro vezes para os portadores de títulos de pós-graduação. Há de se considerar que o aumento da demanda por educação superior também decorre de um fator cultural: em setores crescentes da sociedade, existe a expectativa de que os jovens devem ter curso superior, ao contrário do que ocorria no passado, quando essa opção era reservada a poucos.

Atendendo ao sentido estritamente funcional apresentado acima, o ensino superior voltado à profissionalização tem como conteúdo transmissível um conjunto organizado de conhecimentos. As novas tecnologias têm influência essencial como

suporte comunicacional nesse contexto, assimilando informações, compilando dados e, muitas vezes, substituindo o professor fisicamente. A didática não consiste apenas na transmissão das informações, e a competência não se resume em se ter uma boa memória de dados ou acesso a bancos de dados artificiais, mas na capacidade de articular em conjunto as informações e dados tidos em separado, garantindo a reprodução de competências e o seu progresso, produzindo novos saberes e conhecimentos (LYOTARD, 2000, p. 93-94).

Da análise da proposta de Lyotard quanto à mudança no perfil dos estudantes do ensino superior com os dados da educação superior no Brasil, percebemos uma coincidência com relação ao perfil e à origem social inicialmente apresentada. Notamos um crescente processo de funcionalização do ensino superior tanto pelas Instituições de Ensino como pelos estudantes, afastado da ideia de obtenção do conhecimento como um fim em si mesmo e próximo do ideal de utilização desse conhecimento de forma pragmática.

Ao analisarmos as proposições de Lyotard quanto aos objetivos funcionais da educação superior, somadas aos dados trazidos por Schwartzman, ressaltamos a necessidade de uma abordagem diferente das práticas educativas até aqui majoritárias na educação em geral e na educação jurídica em particular. Sob a primeira vertente, da inovação, percebemos uma deficiência qualitativa na produção acadêmica brasileira, demonstrando que não produzimos conhecimento na proporção na qual interpretamos conhecimentos produzidos em outros países.

Nesse diapasão, confrontando o que afirma Castells quanto aos parâmetros de produtividade econômica serem medidos, na sociedade da informação, pela capacidade de produzir conhecimento e tratar as informações circulantes para esse objetivo, percebemos que a educação no Brasil tem dificuldade em atingir seu objetivo científico e, assim, não potencializa como poderia, o desenvolvimento econômico e social, previsto no projeto constitucional como vimos antes.

Na segunda vertente, profissionalizante, mesmo se analisarmos a questão de forma pragmática, que não é o posicionamento da pesquisa em curso, percebemos, especialmente na educação jurídica, que a promessa de formação para competências exigidas pelo mercado tampouco é entregue de forma proporcional ao número de graduandos que alcançam o final do curso de Direito. Essa percepção tem por base os resultados obtidos pelos graduandos e egressos nas avaliações de grande escala realizadas pelo INEP e pela Ordem dos Advogados do Brasil, que trataremos adiante.

Por último, não concordamos que a educação, na sua vertente profissionalizante, deva se restringir em formar trabalhadores para ocupar cargos e funções em instituições inseridas na rede denominada *mercado*. Ao contrário, como já demonstrado, defendemos uma educação emancipadora e libertadora, capaz de ofertar aos graduandos competências técnico-profissionais, vinculadas ao referencial de sua especialidade, mas ao mesmo tempo, capaz de formar cidadãos críticos e reflexivos, capazes de influenciar e transformar a sociedade no sentido ético-político.

Voltamos nossa atenção, então, para as tecnologias e seus possíveis efeitos como subsídio, suporte e apoio para a educação e construção do conhecimento e que, em conjunto com novas metodologias e estratégias de ensino, podem qualificar o processo de ensino-aprendizagem para os desafios da época contemporânea. Autonomia, inventividade, adaptabilidade, criatividade, assim como visão de conjunto e significação da ação como formas de empoderamento dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem estão relacionados com o uso das tecnologias de informação na educação.

Retomando a posição de Belloni, o efeito do avanço tecnológico, compreendidos como processo social, sobre procedimentos, estruturas e instituições sociais, como por exemplo, educação, comunicação, trabalho, lazer, relações pessoais e familiares, cultura, imaginário e identidades, tem se apresentado de maneira impactante, a despeito de ser analisado de modos distintos a partir de diferentes abordagens conceituais e metodológicas.

Seguindo o posicionamento de Belloni, somos levados a reconhecer que as formas de transmissão e acesso ao conhecimento se transformaram substancialmente no seio da sociedade da informação e, como consequência da dinâmica de mudança característica dessa nos parece difícil prever como serão os processos no futuro. O que não podemos negar e devemos privilegiar é a centralidade do sujeito (aluno) nesse contexto.

Precisamos almejar que o aluno apreenda competências relacionadas com o ideal de autonomia e criatividade, buscando a autodidaxia no aprendizado, para que tenha condições de adaptação à futuras exigências, ainda desconhecidas no momento originário de sua formação acadêmica. Por outro lado, nossa preocupação deve abranger, além das competências técnico-operacionais pretendidas pelo mercado, a consecução das finalidades sociais da educação, fundadas na criticidade

e na reflexividade, como meios de empoderamento político e social desse aluno na sua dimensão cidadã.

No emaranhado de redes, nós e fluxos de informação, naturalizados pela cibercultura, a capacidade de compreensão e utilização das tecnologias de informação é essencial para a transmissão e produção do conhecimento. O tratamento da informação, como afirma Castells, é o parâmetro de produtividade que nos é apresentado pela economia informacional, característica da sociedade em rede e da cibercultura. Não é suficiente ter acesso à informação, mas sim, ter a capacidade de análise de seu conteúdo (criticidade) e a partir dessa, compreende-la, aplica-la, transforma-la, em benefício próprio e da sociedade (reflexividade).

Parece-nos ser esse um dos motes centrais do marco regulatório trazido pela Resolução CNE/CES nº 05/2018 quando menciona objetivamente a preocupação relacionada ao perfil do graduando quanto ao domínio de técnicas e tecnologias de informação, contato com novas áreas do Direito, capacidade de realizar interconexões entre campos do saber (interdisciplinaridade e transversalidade), habilidade para atuar em grupo.

Reconhecemos, conseqüentemente, que a pós-modernidade, com suas várias dimensões, especialmente no que diz respeito ao conhecimento e tecnologias, caracterizando a sociedade da informação, organizada em redes e inserida na cibercultura tem na educação como instituição social e seus processos um ponto sensível de transformação, questionando a adequação do modelo predominante e propondo alternativas.

Conforme afirma Flusser (1983, p. 146-147), a escola na modernidade, dividida em seus níveis, era o lugar de um *saber* a serviço de um *poder*, lugar de preparação para a vida ativa sendo que tal modelo passa, atualmente, por uma crise, pois se tornou *supérflua* em vista da tecnologia; *inoperante* quanto à estrutura atual do saber e do fazer; e *antifuncional* frente ao sistema comunicológico reinante.

Da percepção geral sobre a educação trazida por Flusser, podemos contextualizar o ensino jurídico, desde sua criação no Brasil e a partir dos diversos marcos regulatórios que se seguiram essa ligação entre saber e poder (poder político e econômico), sua função formadora da burocracia estatal e, modernamente, sua disfunção, seguindo os resultados de nossa investigação.

Para Belloni (2009, p. 8-9), a instituição escolar terá grandes desafios no âmbito de novas tendências (atender cada vez mais alunos, durante mais tempo e com maior qualidade) que podem assim ser formuladas:

- Demandas educacionais ampliadas: clientela mais numerosas com mais anos de estudo (formação ao longo da vida);
- Convergência dos paradigmas presencial e a distância e transformações nos papéis dos dois atores principais: o “professor coletivo” e multicompetente e o estudante autônomo;
- Integração dessas tecnologias de modo criativo, inteligente e distanciado, no sentido de desenvolver a autonomia e a competência do estudante e do educador enquanto “usuários” e criadores das TICs e não meros “receptores”;
- Mediatização do processo de ensino/aprendizagem aproveitando ao máximo as potencialidades comunicacionais e pedagógicas dos recursos técnicos: criação de materiais e estratégias, metodologias, formação de professores (professores, comunicadores, produtores, tutores), produção de conhecimento.

A autora afirma que para responder a esses desafios, a integração das TIC aos processos educacionais pode ser de grande valia, desde que a integração considere as técnicas em suas duas dimensões indissociáveis: como ferramentas pedagógicas para melhoria e expansão do ensino e como objeto de estudo complexo e multifacetado, com abordagem crítica e interdisciplinar, sem esquecer de que se trata de um tema transversal. Essa abordagem pode propiciar uma apropriação ativa e criativa destas tecnologias pelo professor e pelo aluno, usuários do novo modelo.

Como já apontamos, no ambiente da cibercultura, o uso das tecnologias de informação e a inserção no ciberespaço, como ambiente de movimento da informação por meio de fluxos e refluxos, é essencial para a transmissão e produção do conhecimento. Na rede formada pela educação jurídica, a compreensão da dimensão da cibercultura e da função das tecnologias como ferramenta de interconexão de indivíduos e saberes, é imprescindível para a emancipação dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Para Lévy (2010, p. 160), o domínio dos dispositivos e do espírito da cibercultura ao cotidiano da educação deve fazer parte das reformas pelas quais os sistemas educacionais devem ser submetidos. As tecnologias de informação exploram certas técnicas de ensino não presencial, incluindo as hipermídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura, apresentando uma nova pedagogia, que favorece as aprendizagens personalizadas e

a aprendizagem coletiva em rede e na qual o professor é incentivado a ser um promotor da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos.

O modelo de ensino ou de educação proposto por Lyotard e de certa forma corroborado por Lévy e Castells poderá trazer maior autonomia aos alunos, preservando sua individualidade quanto ao processo ensino/aprendizagem e, ao mesmo tempo, propiciando a convivência e troca de experiências em grupo, sob a essencial mediação de um professor que estimula a absorção de saberes e conhecimentos disponíveis, mas também incentiva a criação de novos saberes a partir desses. Como resultado objetivado teríamos a criação das competências adequadas ao contexto da pós-modernidade, fundadas no constante aprimoramento, na autodidaxia e na adaptabilidade necessárias para atender às alterações tecnológicas e dos campos profissionais decorrentes.

Entretanto, a presente pesquisa adota um posicionamento cauteloso com relação a essas propostas de alteração das técnicas pedagógicas, em especial quanto à introdução acrítica do Ensino a Distância. Assim como afirma Vieira Pinto quando trata da “era tecnológica”, não reconhecemos a princípio o ensino a distância ou virtual como a solução mágica de todos os problemas da educação. Entendemos a necessidade de inserção das tecnologias de informação e comunicação como suporte para novas estratégias de ensino, mas não como forma isolada de ensino.

O ideal de convergência entre os paradigmas de ensino presencial e virtual defendido como hipótese da pesquisa realizada é a manutenção do ensino presencial como base material da ação pedagógica, utilizando o plano virtual como *locus* de complementação, do modelo e utilizando as tecnologias educacionais como ferramentas de mediação, aliadas à metodologias e estratégias que possibilitem essa interconexão. De forma alguma se defende o ensino não-presencial como principal base e o ensino presencial como suporte ou complemento na forma do que se denomina como “ensino híbrido ou *blended learning*” na pedagogia autodenominada inovadora. Menos ainda o ensino não-presencial puro, nos moldes da denominada EaD – Ensino a Distância.

Seguindo o referencial teórico utilizado, entendemos a necessidade de flexibilizar as fronteiras pedagógicas para que as técnicas tradicionais e modernas se encontrem em um ambiente de deliberação e hibridação. Fronteiras que separam e passam a ser fronteiras que unem, aproximam. A hibridação proposta é voltada para

a interconexão cultural e não apenas técnica como propõe o ensino híbrido como é conhecido.

Resgatamos desse modo as posições de Belloni quanto a essencialidade da educação para as mídias como caminho para a educação para a cidadania, tida como instrumental fundamental para a democratização das oportunidades educacionais e do acesso ao saber e, por consequência, de redução das desigualdades sociais. A educação que utiliza as tecnologias de informação como suporte deve incluir o desenvolvimento de práticas educacionais emancipadoras, associadas com as aspirações e modos de ser dos alunos. Devemos ultrapassar a fronteira estanque das práticas tecnicistas e acríticas, aceitando o ingresso de práticas ativas e participativas nesse espaço de hibridação (Canclini) ou de entrelaçamento (Shinn).

Concordamos ainda com a autora quando declara que o processo educacional como um todo, deve conceber metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais de ensino/aprendizagem, com apoio nas tecnologias de informação, com vistas a potencializar as possibilidades de aprendizagem, com o foco central no graduando e buscando sua autonomia como aprendiz.

Nesse sentido, afirma Tori (2009, p. 121), ao abordar a convergência entre o ensino presencial e virtual, que esses dois ambientes de aprendizagem os quais historicamente se desenvolveram de maneira separada vêm se descobrindo mutuamente complementares, aproveitando o que há de mais vantajoso em cada modalidade e considerando o contexto, curso, adequação pedagógica, objetivos educacionais e perfil dos alunos. Um espécime, assim, de matriz de entrelaçamento a ser buscada.

Já para Moran (2015, p. 45), a educação sempre foi misturada, híbrida, combinando vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, atualmente, em vista da mobilidade e da conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo, formando um ecossistema aberto e criativo, em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre o mundo físico e digital.

No Brasil o *blended learning* ou ensino híbrido tradicionalmente proposto, é denominado como *ensino semipresencial*, *“bimodal”* ou *misto*²². A

²² A regulamentação do uso de atividades não presenciais em cursos presenciais se deu inicialmente pela Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001 (MEC). Em 2004, a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 (MEC) entrou em vigor, revogando a anterior e autorizando as IES a incluírem, na organização pedagógica e curricular de cursos de nível superior, até vinte por cento da sua carga horária em formato não presencial ou EaD.

semipresencialidade nos cursos de ensino superior muitas vezes significa, simplesmente, a oferta de disciplinas na modalidade EaD, a par das disciplinas presenciais. De forma mais ampla, como defendemos, significa desenvolver conteúdos e estratégias que integrem as tecnologias digitais à educação presencial, como forma de contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, incentivar os alunos ao estudo e à leitura em ambiente extraclasse, complementar informações fora do tempo e espaço determinados e limitantes do sistema presencial.

Segundo Kenski (2003, p. 92), um novo tempo, um novo espaço e outras maneiras de pensar e fazer educação são exigidos na sociedade contemporânea, caracterizada como informacional, em rede, cuja realidade virtual do ciberespaço se insere a par da realidade física, muitas vezes se confundindo com aquela no espectro da cibercultura. O acesso e o uso das novas tecnologias de informação na educação possibilitam reorganização dos currículos, dos modos de gestão e das metodologias utilizadas na prática e no ambiente educacional, permitindo uma alteração da dinâmica e da racionalidade do processo.

No caso de utilização das tecnologias educacionais apenas como forma de retirar o aluno da sala presencial em alguma disciplina ou apenas com o uso da tecnologia como fim em si mesma, os objetivos da educação não serão atingidos e a alteração da realidade da educação não será efetivada. Teremos a continuação do “ensino bancário”, na concepção de Paulo Freire, apenas com a alteração do ambiente no qual estará situado o estudante e receberá as informações e conhecimentos prontos advindos do professor ou do “sistema”.

Não é essa perspectiva que se defende. De forma mais ampla, defendemos uma perspectiva de utilização das tecnologias de informação no campo educacional como instrumentos que potencializem a capacidade de libertação e autonomia do estudante, como dito acima. Que o posicione frente à sociedade e inserido nela imbuído de capacidade crítica e transformadora, no sentido ético dado à pós-modernidade em detrimento dos aspectos meramente mercadológicos.

Partimos do pressuposto de que a ciência e a tecnologia condicionam uma realidade social, a cibercultura, que define características de uma cultura global e que absorve a todos, independentemente de classe social, gênero ou idade. Ignorar a cibercultura e suas especificidades como influência nas formas de produção, transmissão e assimilação de conhecimento é fechar os olhos ao presente, ancorado

num passado que se mostra descompassado, limitando os avanços possíveis em direção ao futuro.

Esse raciocínio, embutido no campo da educação e formação das presentes e futuras gerações, aprisiona e oprime os estudantes a uma condição de dominação. Dominados pelo poder político, econômico, social e cultural, acrílicos e submissos à sua própria condição, afetos a uma causalidade que, apesar de entendida como irremediável, pode ser alterada. O ensino jurídico que projetamos, incentivado pelo marco regulatório em vigor e apoiado em metodologias ativas e no uso subsidiário das tecnologias de informação, tem a possibilidade de modificar essa condição de dominação.

Como dito por Belloni, que a educação para as mídias, com o uso das tecnologias seja uma educação para a cidadania, um instrumento para a emancipação e democratização do acesso ao saber, objetivando a redução das desigualdades sociais. Parafraseando Vieira Pinto, a tecnologia só existe mediante a ação humana e para o homem. Para que se alcancem esses objetivos é necessário que nos afastemos do tecnicismo acrílico e ingênuo, ultrapassando as fronteiras impostas pelo conceito de neutralidade da ciência e do conhecimento, buscando sua significação e valoração na articulação dos saberes, do processo de aprendizagem e dos sujeitos com a realidade social, como defende Vieira Pinto.

Diversos autores como John Dewey, Jean Piaget e Paulo Freire, dentre os clássicos, abordaram de formas diferentes a essencialidade de transformar a condição do aluno como objeto e receptor de conhecimentos prévios no processo de ensino e aprendizagem, colocando-o na condição de sujeito e, portanto, de criador de conhecimento em constante interação com o professor que deixa de ser apenas emissor para ser também criador de conhecimentos em conexão com os alunos.

O elemento que deve ser inserido nessas discussões, em decorrência da era contemporânea é a disponibilidade e o uso das novas tecnologias de informação como suporte ou ambiente paralelo de mediação do processo (TAJRA, 2019, p. 202-203). Dentre os autores, a opção assumida foi aproximar as posições de Paulo Freire dessa nova realidade social e cultural da cibercultura e do ciberespaço, com vistas às exigências profissionais que surgem na pós-modernidade e conhecimentos técnicos decorrentes da sociedade da informação e em rede.

3.2 A EDUCAÇÃO COMO FORMA DE EMANCIPAÇÃO POR PAULO FREIRE

Em uma pequena passagem inicial do livro “A Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”, de 1992, Paulo Freire fala de uma compreensão da pós-modernidade progressista e a recusa à pós-modernidade conservadora. Pois é essa pós-modernidade progressista que tentamos apresentar e projetar, ao menos de forma utópica, com o presente trabalho.

Freire (1987, p. 16), inicia sua obra “A Pedagogia do Oprimido” com uma justificativa: a preocupação com a desumanização dos homens promovida pela injustiça, pela exploração, pela opressão, pela violência dos opressores e que tem no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, a luta pela recuperação de sua humanidade roubada. Mas a desumanização não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam.

O autor defende que a desumanização é possível na história, mas não é vocação histórica dos homens. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, somente é possível porque a desumanização, mesmo que fato concreto na história, não é destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta. Mudar essa ordem é possível mediante o reconhecimento do homem em si mesmo, ontologicamente (FREIRE, 1987, p. 16).

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a *prescrição*, tratada como a imposição da opção de uma consciência à outra. Eis o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência de quem a recebe no que Freire chama de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito, com base em pautas a eles estranhas – as pautas dos opressores. Os oprimidos, que internalizam e seguem as pautas dos opressores, temem a liberdade a medida em que esta exigiria deles o preenchimento do vazio deixado pela expulsão, com outro conteúdo – o de sua autonomia, sob sua responsabilidade, sem o que não estariam livres (FREIRE, 1987, p. 18).

Superar a situação opressora implica no reconhecimento crítico, na razão de tal situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se

instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais. Mas essa superação não pode dar-se apenas em termos puramente idealistas. É preciso que os oprimidos, a par de reconhecer sua condição humana, se atenham a uma práxis libertadora. Dizer que estes homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objective, é uma farsa (FREIRE, 1987, p. 19).

A realidade social, objetiva, não existe por acaso, mas é produto da ação dos homens e sendo assim, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. Apenas é através da práxis autêntica, fundada em ação e reflexão do homem sobre o mundo para transformá-lo possibilita essa transformação da realidade social. Num pensar dialético, ação e mundo estão intimamente solidários, mas a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um que fazer, isto é, quando está ligada à reflexão (FREIRE, 1987, p. 21-22).

Para Freire, nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles *objeto*. A Pedagogia do Oprimido, assim, busca a restauração da intersubjetividade e se apresenta como pedagogia do Homem, tendo este como *sujeito* do processo. Aquela terá dois momentos distintos: o primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão se comprometendo na prática, com a sua transformação; e o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1987, p. 22-23).

A ordem vigente, tida por Freire como injusta e opressora necessita, para sua continuidade, de constante controle sobre os oprimidos, transformados e mantidos em sua desumanização, coisificados. Fora desse intenso controle poderão os oprimidos caminhar para a subversão, lutando pela sua humanização e liberdade, atos subversivos em sua essência quando situados na dicotomia opressores-oprimidos (FREIRE, 1987, p.26).

A prática educacional tradicional, que se reconhece em grande parte das escolas e instituições de ensino superior é instrumento de opressão e controle se analisadas sob a ótica freireana. Conhecimentos dados e previamente estabelecidos são apresentados aos alunos pelos professores. Num sentido próprio de emissor-receptor, sujeito-objeto, opressor-oprimido. O professor, em sua prática de ensino, acaba sendo opressor mesmo que não intencionalmente. Opressor, pois, é

instrumento da ordem injusta e opressora na qual se insere o modelo educacional criticado por Freire: a educação bancária.

O significado e a crítica à educação bancária são o tema central da obra de Freire e sobre essa centralidade trataremos de aproximá-la, compará-la e inseri-la na dinâmica da cibercultura, da sociedade informacional e em rede, dimensões da pós-modernidade tratadas em nossa pesquisa.

Segundo o autor, a tônica da educação é narrar, falar da realidade como algo estático, compartimentado e bem-comportado, dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos. Nela, o educador aparece como indiscutível agente, como o real sujeito da prática educativa, cuja tarefa é "encher" os educandos dos conteúdos de sua narração. Esses conteúdos são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se inserem e na qual ganhariam significação (FREIRE, 1987, p. 37).

No ensino jurídico, essa forma de lecionar vem desde a fundação dos cursos de Direito no Brasil, com o modelo importado da colônia portuguesa, tendo como exemplo máximo as aulas ministradas na Universidade de Coimbra, local de formação dos primeiros bacharéis brasileiros, que por sua vez, vieram a ser os primeiros professores dos cursos em formação.

A narrativa, a palavra, nesse contexto, se esvazia da dimensão concreta que deveria apresentar ou se transforma em verbosidade alienada e alienante. Ela é mais som que significado. A narração emitida pelo educador-sujeito conduz os educandos-objetos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Educandos coisificados em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais "enche" os recipientes com seus "depósitos", melhor é o educador. Quanto mais se deixem "encher", sem contestação, melhores serão os educandos. A educação se resume a um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (FREIRE, 1987, p. 37).

A única ação permitida aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. São reduzidos a colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. Coisificados dessa forma, desumanizados, são os homens os grandes arquivados na concepção "bancária" da educação, pois fora da busca, fora da práxis, os homens deixam de serem homens. Nesta visão distorcida da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na

reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros, segundo Freire (1987, p. 37-38).

O saber se torna uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber, fundada numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que define Freire de alienação da ignorância, segundo a qual está sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis: é sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. O educador reconhece na absolutização da ignorância dos educandos a razão de sua existência. E os educandos, alienados, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não se sentem educadores do educador (FREIRE, 1987, p. 38).

O saber deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada, transmitida. Nesse modelo de educação “bancária”, os homens são vistos como seres da adaptação, do ajustamento, sem consciência crítica e reflexiva. Quanto mais adaptados ao arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, menos desenvolvem a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores desse, tornando-se sujeitos e humanizados (FREIRE, 1987, p. 39).

Na medida em que se anula ou minimiza o poder criador dos educandos, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, melhor se satisfazem os interesses dos opressores. Para estes, o fundamental não é o descobrimento do mundo, a sua transformação, mas preservar a situação de que são beneficiários. Por isso reagem, instintivamente, contra qualquer tentativa de implantação de uma educação estimulante do pensar autêntico, crítico e autônomo. Como afirma Freire (1987, p. 40), o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime.

Sem autonomia, sem liberdade, desumanizados, os oprimidos recebem o nome de “assistidos” pela ordem opressora, que se assume paternalista. São os “marginalizados”, que destoam da fisionomia geral da sociedade boa, organizada e justa. Como marginalizados, “seres fora de” ou “à margem de”, a solução para eles estaria em que fossem “integrados”, “incorporados” à sociedade sadia de onde um dia “partiram”. Mas os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram *fora de*, ao contrário, sempre estiveram *dentro de*. Dentro da estrutura social que os transforma em “seres para outro” (FREIRE, 1987, p. 41).

A solução para sua suposta marginalidade não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a essa estrutura que oprime, já que se encontram desde sempre no seu interior. A solução está em transformá-la para que possam se tornar “seres para si”. Por óbvio, afirma Freire (1987, p. 41), este não é nem poderia ser, o objetivo dos opressores, mantendo o modelo que a eles serve sem jamais objetivar a conscientização dos educandos.

Por esse prisma, segundo Bittar (2007), as Faculdades de Direito, não raro, no lugar da preparação para a emancipação, pratica-se adestramento. O cotidiano das disciplinas ensinadas nas Faculdades, no lugar de produzir capacidade de autonomia, produz, em seu conjunto, o esvaziamento de ideais de vida (gerando o conformismo), a formatação de mentalidades para a aceitação, o encapsulamento de vontade de libertação (gerando apatia), a castração da luta pela sempre presente exigência da pureza do conceito (criando a consciência da abstração e da nulidade da ação).

Continua Bittar (2007) afirmando que se trata de um modelo de ensino que desestimula, em todos os momentos, a dúvida, que só é bem-vinda quando se trata da dúvida meramente ‘esclarecedora da matéria lecionada’. O recomeçar de modo diferente não é autorizado, por isso o pensar é aniquilado a cada aula que se dá. A opressão (poder) é a marca deste sistema, e não a liberdade (autonomia).

Freire (1987, p. 40) afirma que concepção “bancária” de educação implica também em outros aspectos que envolvem sua falsa visão dos homens. O modelo sugere uma dicotomia inexistente entre os homens e o mundo. Concebe os homens simplesmente *no* mundo e não *com* o mundo e *com os outros*. Homens que são meros espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade.

Se para a concepção “bancária”, a consciência é, em sua relação com o mundo, esta “peça” passivamente escancarada, a espera que o mundo entre nela, cabe ao educador o papel de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Terá o papel de imitar o mundo, de “encher” os educandos de conteúdos, depositando “comunicados” – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber. Aos educandos cabe o papel de, passivamente, receber o mundo que neles entra, sendo

adaptados ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção “bancária”, mais “educados”, porque adequados ao mundo (FREIRE, 1987, p. 41).

Ao inibir o poder de criar, de atuar, ao obstaculizar a atuação dos homens, como sujeitos de sua ação, como seres de opção, essa concepção educativa frustra-os. Quando, por um motivo qualquer, os homens se sentem proibidos de atuar, quando se descobrem incapazes de usar suas faculdades, sofrem. Mas, o não poder atuar, que provoca o sofrimento, provoca também aos homens o sentimento de recusa à sua impotência. Tentam, então, “restabelecer a sua capacidade de atuar”. Para as elites dominadoras, esta rebeldia que as ameaça, tem o remédio em mais dominação, na repressão feita em nome muitas vezes da liberdade e no estabelecimento da ordem e da paz social, que no fundo é a paz privada dos dominadores (FREIRE, 1987, p. 42-44).

A educação bancária tem, como marco ideológico, indoutrinar os educandos, mantendo-os na sua acomodação ao mundo da opressão. Afirma Freire que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, como humanização em processo, não se deposita nos homens. Não é uma palavra, mas é práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987, p. 43-44).

A educação libertadora não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. A educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência à comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser consciência *de*, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma, promovendo uma cisão em que a consciência é consciência de consciência (FREIRE, 1987, p. 43-44).

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, deve ser um ato cognoscente, como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, exigindo a superação da contradição educador-educandos. Sem esta superação, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 1987, p. 44).

O antagonismo entre as duas concepções, a “bancária”, que serve à dominação e a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí.

Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. Para manter a contradição, a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica (FREIRE, 1987, p. 44).

De retorno à obra “A Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”, de 1992, Paulo Freire afirma, ao discorrer sobre sua relação com um amigo, que ambos mantinham posições políticas distintas, tinham outra visão de mundo e diferentes concepções de vida, mas, apesar de tudo, nunca se deixaram abalar em seu relacionamento por esses motivos. Diz então o professor que ambos eram, à sua maneira, pós-modernos já naquela época (1947), mesmo sem se dar conta disso.

3.2.1 Paulo Freire e a cibercultura

Mas a teoria de Paulo Freire é aplicável no que se denomina como Sociedade da Informação, no âmbito da sociedade em rede e da cibercultura? Entendemos que a resposta é afirmativa.

Inicialmente, essa resposta decorre da afirmação de Freire de que os homens são seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade histórica igualmente inacabada e têm a percepção dessa condição. Os homens têm a consciência de sua inconclusão. Nessa inconclusão e em seu reconhecimento é que se fundam as raízes da educação, como manifestação exclusivamente humana. Daí que seja a educação um *que-fazer* permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Em razão dessas premissas é que a educação se refaz constantemente nas práxis (Freire, 1987, p. 46-49; 1997, p. 62).

A ideia de que homem e mundo permanecem em constante construção e transformação, fundamental para Freire, não pode ser afastada da análise de sua teoria, que por consequência, também permanece em constante construção e transformação. Negar essa ideia, abordando a teoria freireana como algo estático, finalizado, seria negar o próprio Paulo Freire.

A abordagem que fazemos não diz respeito ao *método de alfabetização* de adultos criado pelo autor. O centro do estudo realizado está na *prática educativa* proposta por Freire como ação dialógica entre educador e educando, conscientizadora, libertadora e transformadora dos homens como sujeitos e do mundo como realidade.

Ao conectarmos a teoria freireana à proposta de educação superior na pós-modernidade trazida por Lyotard, Lévy e Castells é possível encontrar diversas proposições que se aproximam e algumas que se opõe. No aspecto funcional do ensino superior, voltado para a profissionalização, a educação tradicionalmente tem como conteúdo transmissível um conjunto organizado de conhecimentos. Na pós-modernidade, segundo os autores, a educação não se resume à transmissão do conhecimento e das informações, e a competência não se resume em memorizar essas informações, mas na capacidade de articular, em conjunto, as informações e dados tidos em separado, garantindo a reprodução, o progresso e a produção de novos saberes e conhecimentos.

A educação para a pós-modernidade não pode ser mecanicista, bancária, mas dialógica, produtora de conhecimentos a partir dos conhecimentos já apreendidos pelos sujeitos e considerando suas interações com a realidade e com os demais sujeitos, nos moldes da inteligência coletiva de Lévy. A teoria freireana se funda justamente nessas concepções: dialogicidade, mediação dos sujeitos pela realidade do mundo, produção do conhecimento em conjunto, alterando a contradição educador-educando ou emissor-receptor.

As tecnologias da informação, o ciberespaço e a cibercultura, entendidos como processo de produção social, cujos efeitos se espalham sobre outros processos, indivíduos e instituições sociais como educação, comunicação, trabalho, lazer, relações pessoais e familiares, cultura, imaginário e identidades, necessariamente passa a compor o mundo, a realidade dos homens, incluídos assim na teoria e na ação educacional, aos moldes da teoria de Freire. O homem não se educa fora da sua realidade histórica, como dizia o autor.

O conhecimento estático (teórico), de simples memorização, não é mais suficiente como conteúdo da educação para a pós-modernidade, mas sim, o que se pode fazer com aquele (práxis). O conhecimento serve para transformar, recriar conhecimento, produzindo novos conhecimentos. Para Paulo Freire a doação, o depósito de conhecimento pelo professor, representante da ordem vigente, no

receptáculo vazio que caracteriza o aluno, desumaniza o homem, alienando-o de sua consciência pela absorção da consciência do outro e assim segue replicando o conhecimento posto, sem consciência própria e sem consciência crítica.

Para alcançar os objetivos de formação para a pós-modernidade, com a ultrapassagem da educação limitada à transmissão de informações, mas que comporte procedimentos capazes de melhorar a capacidade de conectar campos que a organização tradicional dos saberes isola, a interdisciplinaridade é essencial. A pedagogia freireana, da mesma forma, não pode ser entendida sem os conceitos de transdisciplinaridade. Mas a transdisciplinaridade freireana não é apenas um método pedagógico ou uma atitude do professor, é mais uma exigência da própria natureza da ação pedagógica (GADOTTI, 1997).

Paulo Freire é considerado um construtivista. Mas o construtivismo freireano vai além da pesquisa e da tematização: prega a problematização e supõe a ação transformadora. O conhecimento não é libertador por si mesmo, porém é um bem imprescindível à produção de nossa existência, não devendo ser restrito a poucos. O conhecimento, para Paulo Freire deve servir para: *entender o mundo* (palavra e mundo); *averiguar* (certo ou errado, busca da verdade e não apenas trocar ideias); *interpretar e transformar* o mundo. O conhecimento deve constituir-se numa ferramenta essencial para intervir no mundo (GADOTTI, 1997).

Os métodos e estratégias devem considerar a realidade do educando para que tenha significação, validade. A educação para a pós-modernidade também deve estar vinculada à realidade dos alunos para que tenham validade. A diferença, nesse ponto, é que Freire defende a educação como instrumento de transformação do homem e do mundo em sentido político, afastando a opressão e a injustiça. Para a pós-modernidade, a ideia de transformação do homem e do mundo terá validade perante as análises de desempenho no mercado capitalista.

Para Freire, a tomada de consciência do homem através da educação o retira da condição de alienado, passando da consciência ingênua para a consciência crítica. Munido de consciência crítica, o homem se humaniza e transformado, é capaz de transformar a realidade e alcançar a liberdade. Liberdade de consciência, política. A transformação da pós-modernidade busca independência econômica, mais importante pela análise de desempenho, do que a liberdade política.

Como afirma Gadotti (1997), o pensamento freireano é utópico com o futuro tratado como *possibilidade* em contraposição ao neoliberalismo conservador que trata

o futuro como *fatalidade*. Enquanto Freire defendia uma ética integral do ser humano, fundada na liberdade, o conservadorismo defende a ética do mercado, fundada na lógica do controle e da opressão. Para a liberdade e a ética defendidas por Freire, necessária a criação de consciência crítica.

Essa contradição não invalida a proposta de aplicação da teoria freireana na educação para a pós-modernidade. Ao contrário, justifica sua aplicação como maneira de transformar a própria pós-modernidade conservadora e pós-modernidade progressista como reconhece Paulo Freire.

As tecnologias de informação e comunicação nesse contexto, considerando os conceitos de ciberespaço e cibercultura, fazem parte da realidade do mundo contemporâneo. Não se concebe o mundo sem a coexistência da realidade física, com a realidade virtual.

Relata Gadotti (1997), que Paulo Freire, desde suas primeiras experiências no nordeste brasileiro, na década de 1960, buscava fundamentar o processo de ensino-aprendizagem em *ambientes interativos*, através do uso de recursos audiovisuais. Mais tarde reforçou o uso de novas tecnologias, principalmente o vídeo, a televisão e a informática. Reconhecia a cultura midiática e projetava organizar uma série de vídeos para possibilitar o acesso ao conhecimento ao maior número de pessoas. Defendia que a televisão, o vídeo e o computador podem ser ferramentas complementares e para complementar o que se aprende na escola e também um motor do conhecimento, despertando o aluno para temas que o saber escolar ignora ou valoriza pouco.

Mas Freire não aceitava sua utilização acrítica. Dizia que precisamos aprender a ser emissores e não apenas receptores de ideias. Afirmava que os meios de comunicação mais modernos exploram a sensibilidade e que só aprendemos o que sentimos profundamente. Reconhecia na escola e nas mídias, espaços diferentes de aprendizagem, mas não antagônicos (GADOTTI, 1997).

O que faz necessário compreender as possibilidades de mediação que essas duas realidades interconectadas do mundo oferecem para que a educação alcance suas finalidades maiores: formar o cidadão competente para a vida em sociedade, capaz de apropriar-se crítica e criativamente de todos os recursos técnicos à sua disposição e transformar a realidade quando esta se encontra em contradição com o sentido de eticidade que deve ser buscado.

A despeito de Freire não ter vivenciado intensamente as atuais características da ciência e tecnologia que formam o mundo global contemporâneo no interior da cibercultura e do ciberespaço, seus pressupostos mantêm extrema atualidade e validade. O princípio do homem em construção ou de sua inconclusão, como afirma Freire, deve nortear o aprofundamento das análises sobre a produção do conhecimento, sua disseminação ou transmissão, e seus produtos.

Ao mesmo tempo, o homem como ser inconcluso deve orientar a organização educacional, as práticas pedagógicas, as metodologias de ensino e condicionar a relação entre instituições e docentes, docentes e alunos, e destes com o conjunto de práticas educacionais. O papel central do aprendente deve ser considerado justamente por apresentar esta condição de inconclusão.

No momento em que o atual marco regulatório do ensino jurídico indica textualmente a necessidade de utilização de metodologias ativas e tecnologias educacionais, nos indica o reconhecimento que as práticas pedagógicas em execução não se adequam às novas perspectivas formativas inseridas nas diretrizes curriculares.

O marco regulatório, como matriz de entrelaçamento ou espaço de hibridação, resultado da conexão dos diversos atores sociais participantes das deliberações que levaram à sua criação, com a mediação de seus interesses, indica o consenso de que a educação mecanicista, bancária na definição de Freire, realizada por meio da apresentação unilateral do conhecimento posto, especializada em conteúdos compartimentados, não é suficiente e eficiente para atender às demandas sociais que surgem no contexto da pós-modernidade, da cibercultura e da sociedade em rede.

Mais do que isso. A educação mecanicista impõe saberes e conhecimentos de outras fontes, sem a possibilidade de sua análise crítica ou do diálogo entre os sujeitos acerca de sua legitimidade ou validade. Some-se a esse fator, a dissociação desses conhecimentos da realidade social, seja individual ou coletiva. Abstraídos da realidade social, tais conhecimentos mecanicamente apresentados e internalizados, não apresenta significação ou valoração social e cultural, alijando ainda mais o graduando de uma condição de emancipação.

Como diz Bittar (2007), a educação que prepara para a emancipação deve ser, sobretudo, uma educação que não simplesmente formula, em nível abstrato, problemas, mas aquela que conscientiza do passado histórico, tornando-o presente, para a análise da responsabilidade individual ante os destinos coletivos futuros.

Para que busquemos ao menos, essa emancipação dos graduandos, seguindo o perfil do acadêmico apontado pelo marco regulatório, especialmente no que se refere à postura crítica e reflexiva, autonomia e adaptabilidade, com vistas ao exercício do Direito, prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania, é imprescindível que a educação jurídica ultrapasse as fronteiras do ensino mecanicista.

Com esse intuito, devemos procurar alternativas para realização de práticas pedagógicas inclusivas, participativas e libertadoras. Nesse quadro ideal, acreditamos que as metodologias ativas e o suporte das tecnologias de informação sejam positivamente uma alternativa para o enfrentamento da disfunção do ensino jurídico como relatamos.

Por essa análise, reafirmamos que Paulo Freire é “pós-moderno”. Representante de um pós-modernismo progressista, libertador e inquieto com a realidade do mundo e dos homens. Que reconheceu a realidade da pós-modernidade não se opondo acriticamente a esta, mas tampouco aderindo sem ressalvas quanto aquilo que entendia ser a lógica da continuidade da opressão.

3.3 A PERCEPÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO MOTIVO DA DISFUNÇÃO DO ENSINO JURÍDICO E O NOVO MARCO REGULATÓRIO

A Resolução CNE/CES nº 05/2018 é resultado de intensos debates que se estenderam por mais de cinco anos, sendo que, em outubro de 2018, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Educação Superior (CES), aprovou o texto das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação em Direito. No processo de construção das DCNs, a CES debateu o conteúdo do atual marco regulatório com diversos órgãos, entidades, associações e instituições que representam mantenedoras e instituições educacionais, bem como com a comunidade acadêmica e jurídica em geral.

Em um universo educacional estreitamente regulado e *standardizado* pelo Estado, com fronteiras previamente determinadas que circundam o sistema, as avaliações de sua “qualidade” também são realizadas de forma sistematizada por exames em escala nacional.

No campo estatal, a avaliação dos cursos superiores é realizada pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, vinculado ao Ministério da Educação, através do ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, que faz parte do SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Na esfera privada, no caso específico do ensino jurídico, a aferição de qualidade dos cursos é realizada pela Ordem dos Advogados do Brasil, que toma como base os resultados dos Exames Exame de Ordem Unificados, realizados de forma sequencial todos os anos em três oportunidades.

Tais avaliações, utilizando diferentes metodologias acabaram por demonstrar, sob suas perspectivas avaliativas e resultados esperados, baixos índices de qualidade na formação dos acadêmicos em boa parte dos cursos de Direito ofertados pelas instituições de ensino no Brasil, tendo por referência os mediais esperados.

No caso do ENADE, considerando as três últimas avaliações realizadas (2012, 2015 e 2018) tendo os cursos de Direito sua organização normatizada pela Resolução CNE/CES nº 09/2004, os resultados gerais confirmam as afirmações acima.

No ENADE 2012 os resultados foram os seguintes:

TABELA 1 – CONCEITO ENADE 2012 – DIREITO		
DISTRIBUIÇÃO ABSOLUTA E PERCENTUAL		
Instituições participantes	951	100%
Sem conceito	2	0,2%
Conceito 1	28	3,0%
Conceito 2	285	30,0%
Conceito 3	431	45,3%
Conceito 4	161	16,9%
Conceito 5	43	4,5%

Fonte: MEC/Inep/Daes – ENADE/2012 (Adaptado pelo autor)

Observando-se os dados da tabela acima, resulta que dos 951 cursos avaliados, 431 (45,3%) obtiveram conceito 3, considerado pelo INEP como valor modal. Outros 285 cursos (30,0%), obtiveram conceito 2 e 28 (3,0%) cursos conceito 1. Por outro lado, 161 (16,9%) cursos foram avaliados com conceito 4 e 43 (4,5%) cursos obtiveram conceito 5. Ainda se observa que 2 cursos (0,2%) não obtiveram conceito.

Na edição do ENADE de 2015, estes foram os resultados:

TABELA 2 – CONCEITO ENADE 2015 – DIREITO		
DISTRIBUIÇÃO ABSOLUTA E PERCENTUAL		
Instituições participantes	1066	100%
Sem conceito	6	0,6%
Conceito 1	49	4,6%
Conceito 2	330	31,0%
Conceito 3	459	43,1%
Conceito 4	164	15,4%
Conceito 5	58	5,4%

Fonte: MEC/Inep/Daes – ENADE/2015 (Adaptado pelo autor)

Analisando-se os resultados contidos na tabela anterior, verificamos um crescimento no número de cursos de Direito em atividade no país, passando de 951 cursos em 2012, para 1.066 cursos avaliados em 2015. Desses cursos, 459 (43,1%) obtiveram conceito 3, o valor modal do INEP. Do total, 330 cursos (31,0%), obtiveram conceito 2 e 49 (4,6%) cursos conceito 1. Acima do valor modal temos 164 cursos (15,4%) avaliados com conceito 4 e 58 (5,4%) cursos com conceito 5. Ainda, que 6 cursos (0,5%) não obtiveram conceito.

No ENADE 2018, mais uma vez percebemos o crescimento do número de cursos de Direito em funcionamento: de 1.066 em 2015, passamos a 1.104 em 2018. Esses cursos avaliados assim foram classificados:

TABELA 3 – CONCEITO ENADE 2018 – DIREITO		
DISTRIBUIÇÃO ABSOLUTA E PERCENTUAL		
Instituições participantes	1104	100%
Sem conceito	4	0,4%
Conceito 1	32	2,9%
Conceito 2	372	33,7%
Conceito 3	477	43,2%
Conceito 4	143	13,0%
Conceito 5	76	6,9%

Fonte: MEC/Inep/Daes – ENADE/2018 (Adaptado pelo autor)

Da tabela acima, constata-se que 1.104 cursos foram avaliados, sendo que 477 (43,2%) obtiveram conceito 3, o valor modal da avaliação. Abaixo do valor modal encontram-se 372 cursos (33,7%) com conceito 2 e 32 cursos (2,9%) com conceito 1. Acima do valor modal, 143 cursos (13,0%) obtiveram conceito 4 e 76 cursos (6,9%) foram classificados com conceito 5. E ainda, 4 cursos (0,4%) não obtiveram conceito.

Dos cursos avaliados no ano de 2012, percebemos que 36,2% desses obtiveram resultado abaixo do modal 3 e apenas 21,4% dos cursos teve sua avaliação com conceito acima do modal de referência. No exame de 2015, notamos que 35,6% dos cursos avaliados obtiveram resultado abaixo do modal 3 e somente 20,8% dos cursos teve sua avaliação com conceito acima do modal de corte.

Já na avaliação de 2018, tivemos 36,6% dos resultados abaixo do modal 3 e 19,9% acima da média referencial. Notamos que os percentuais de cursos que obtiveram conceito máximo (5), foram reduzidos no ano de 2018, indicando uma queda ainda maior no desempenho dos graduandos.

Partindo do valor modal (conceito 3) como índice mínimo considerando a qualidade e adequação dos cursos avaliados chega-se a um percentual de 66,7% em 2012, de 63,9 % em 2015 e de 63,1% em 2018, do total de instituições avaliadas e que alcançaram o patamar exigido em números absolutos. Em contraposição, temos que das instituições avaliadas em 2012, 33,2% dos cursos ficaram abaixo do modal de referência. Em 2015, 36,1% e em 2018, 36,9% das instituições avaliadas não

alcançaram o índice mínimo de qualidade exigido pelo Ministério da Educação no que se refere à avaliação dos alunos concluintes.

Esses resultados demonstram a necessidade de repensar qualitativamente a estruturação e as práticas pedagógicas dos cursos de Direito, refletindo os pontos de inflexão dos processos.

Relativamente ao Exame de Ordem Unificado, aplicado pela Ordem dos Advogados do Brasil atualmente por intermédio da Fundação Getúlio Vargas, os resultados não foram mais animadores no período de 2010 a 2016, conforme publicação da Fundação Getúlio Vargas de abril de 2016. Em números absolutos assim se demonstra o índice de aprovação dos inscritos nas 16 edições contando o intervalo entre o II Exame de Ordem Unificado e o XVII Exame de Ordem Unificado:

TABELA 4 – DESEMPENHO EXAME DE ORDEM UNIFICADO 2010/2016		
DESEMPENHO EXAMINANDOS – EXAME DE ORDEM UNIFICADO – 2010/2016		
EDIÇÃO	NÚMERO DE INSCRITOS	PERCENTUAL DE APROVADOS
II	107.0 mil	14,7%
III	106.8 mil	11,7%
IV	121.2 mil	15,0%
V	108.3 mil	24,0%
VI	101.2 mil	25,7%
VII	111.9 mil	14,7%
VIII	117.8 mil	17,6%
IX	118.2 mil	11,1%
X	124.8 mil	27,2%
XI	101,2 mil	25,9%
XII	128,0 mil	16,4%
XIII	131,0 mil	20,8%
XIV	127,9 mil	27,8%
XV	128,7 mil	32,6%
XVI	139,3 mil	27,9%

XVII	141,5 mil	38,3%
	MÉDIA	22,5%

Fonte: Exame de Ordem em Números – Vol. III. FGV: 2016 (adaptado pelo autor)

Nota-se pela tabela acima que houve o aumento do número de inscritos nos exames realizados, mas não se percebe uma evolução correspondente nos índices de aprovação, que alcança apenas 22,5% do total de examinados no período.

Um fator agravante incluído nos baixos índices de aprovação no Exame de Ordem é a obrigatoriedade de aprovação dos egressos dos cursos jurídicos para serem autorizados a exercer a profissão de advogado, porta de entrada natural para o mercado de trabalho. Esse quadro transforma o Exame de Ordem em verdadeira fronteira que separa o bacharel do advogado e que deve ser transposta por aqueles que pretendem exercer a profissão.

Os resultados das avaliações em escala, independentemente da diferença de metodologias, evidenciam o distanciamento das propostas do marco regulatório, sua aplicação e objetivos em comparação com o conhecimento demonstrado pelos egressos dos cursos jurídicos. Podemos afirmar essa disparidade em vista da interação entre os conteúdos e projeção do perfil do egresso indicados no marco regulatório, com os conteúdos e saberes avaliados pelo ENADE e pelo Exame de Ordem.

A parametrização da qualidade do ensino jurídico através do sistema regulatório e avaliativo criou novas tensões e reavivou antigas, produzindo novas rodadas de discussões, deliberações e audiências públicas realizadas pelos atores sociais interessados pelo tema. Os questionamentos que foram apresentados naquele momento foram fundamentados novamente nos conteúdos ofertados e a eventual necessidade de alterar ou ampliar o currículo mínimo elencado pela Resolução nº 09/2004. E, de forma subsidiária, questionaram-se a efetivação da integração teórico-prática por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Essas discussões sobre os níveis de qualidade do ensino jurídico, considerando o marco regulatório anterior, normatizado na Resolução CNE/CES nº 09/2004, se acirraram em 2011, a partir da Carta do Rio de Janeiro, resultante do II Seminário Nacional de Educação Jurídica, promovido pela Comissão Nacional de Educação Jurídica do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil.

O documento traz algumas proposições sobre a construção dos projetos pedagógicos em sua dimensão política e inovadora; a necessidade de inibir os interesses econômicos, políticos e mercadológicos na autorização de cursos de Direito, em prol de interesses e necessidades sociais; a definição do perfil do egresso que supere a dimensão técnica e atenda expectativas do indivíduo e as necessidades da sociedade contemporânea; e a implantação de fóruns regionais de educação jurídica para debater a educação jurídica atual e práticas pedagógicas inovadoras (OAB, 2011).

A contar desse seminário, foram realizados outros encontros com objetivo de debater o ensino jurídico no Brasil. Já em 2013, o Presidente Nacional da Ordem dos Advogados do Brasil se reúne com o Ministro da Educação e assinam um termo de cooperação para elaboração de uma nova política regulatória para os cursos de Direito, incluindo os processos de autorização de novos cursos, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos em funcionamento e, incluem na proposta a análise de um novo marco regulatório.

No mesmo ano, a OAB Federal passou a promover audiências públicas sediadas em suas seccionais estaduais, convidando instituições de ensino, associações de mantenedoras, professores, advogados e acadêmicos a participar dos diálogos para construção de uma proposta de alteração das diretrizes curriculares nacionais para a educação jurídica.

Em 15 de julho de 2013, o Presidente do Conselho Consultivo do Programa de Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior – CC/PARES, órgão de assessoramento da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior – SERES, ligada ao Ministério da Educação, edita a Resolução nº 05/2013 e institui a Câmara Consultiva Temática – CCT de Política Regulatória do Ensino Jurídico, com objetivo de propor sugestões a uma nova Política Regulatória, para a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais e Avaliação do Curso de Direito.

A Câmara Consultiva Temática – CCT de Política Regulatória do Ensino Jurídico foi composta por representantes da própria SERES, da Secretaria de Educação Superior – SESU, da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, da Associação Brasileira de Ensino do Direito – ABEDI, da Secretaria de

Reforma do Judiciário do Ministério da Justiça – SRJ/MJ, e do Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular.

Em manifestação de 25 de julho de 2013, a Associação Brasileira de Ensino do Direito – ABEDI publica sua Carta Aberta a Propósito da Revisão do Marco Regulatório em Direito, em consonância com as iniciativas do Ministério da Educação para a revisão das normas que regulavam o ensino jurídico no Brasil e indicando a importância do programa institucional de reforma e a necessidade de ampliar a discussão democrática sobre a formação jurídica.

Na carta, a ABEDI faz menção à relevância da área jurídica para defesa dos direitos dos cidadãos; à grande difusão de cursos de graduação em funcionamento e ao número de graduados a cada ano; à necessidade de assumir compromissos com uma formação jurídica que valorize as diversas especificidades e as múltiplas dimensões de uma futura atuação profissional; e à formação da Câmara Consultiva Temática – CCT de Política Regulatória do Ensino Jurídico.

Conforme o documento, a ABEDI apresenta uma Carta de Princípios para a Revisão do Marco Regulatório, destinada à ampliação do debate de pontos considerados essenciais em qualquer novo marco regulatório, no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos instrumentos de avaliação. São indicados dezesseis temas sobre os quais se manifesta a associação. Esses temas foram agrupados em três eixos principais: a autorização de novos cursos, a adequação dos instrumentos de avaliação e as alterações nas diretrizes curriculares.

Após a realização de trinta e duas audiências públicas no ano de 2013, a Comissão Nacional de Ensino Jurídico da OAB elaborou e aprovou uma proposta para reformulação do Marco Regulatório para encaminhamento ao Ministério da Educação. O assunto continuou em análise pelo MEC até que em março de 2016, representantes da OAB Nacional se reuniram com os membros do Conselho Nacional de Educação para discutir as novas DCNs do ensino jurídico.

Os encontros entre a OAB e o MEC se repetiram no ano de 2017, do mesmo modo que os fóruns nacionais promovidos pela entidade. Desses encontros resultou uma segunda proposta idealizada pela Comissão Nacional de Educação Jurídica que foi apresentada ao MEC ainda no ano de 2017. No mesmo ano, a OAB se reuniu com representantes de outros Conselhos Nacionais de Profissões Regulamentadas para debater o ensino superior no Brasil, cujo tema central foi a influência do poder

econômico e dos grandes grupos educacionais no direcionamento da educação superior no país.

Tendo em vista que as propostas apresentadas não foram acatadas pelo MEC, em junho de 2018, o Presidente da Comissão Nacional de Ensino Jurídico apresenta junto ao Conselho Nacional de Educação, reforçando pontos considerados essenciais para a melhoria do ensino jurídico e que não haviam sido contemplados pelo texto anunciado pelo órgão regulador. Em julho de 2018, em audiência pública com a participação de representantes do CNE, realizada na sede da OAB Nacional, o embate entre a entidade e o órgão de regulação chegou ao seu ponto máximo²³.

O representante do CNE se recusou a debater questões que não haviam sido previamente elaboradas e enviadas por correio eletrônico para o órgão, frustrando as expectativas dos presentes, representantes de instituições de ensino, coordenadores de curso, representantes do alunado e associações de mantenedoras. A postura do CNE gerou diversas manifestações de repúdio por parte do Presidente Nacional da OAB e do Presidente da Comissão Nacional de Ensino Jurídico, especialmente quanto à percepção de que a proposta do Ministério da Educação estava previamente estruturada, sem a possibilidade real de discussão com os demais atores sociais envolvidos.

Os representantes da Ordem dos Advogados do Brasil argumentaram quanto à tentativa de legitimação da proposta do CNE por intermédio da participação na audiência pública mesmo sem que houvesse um diálogo efetivamente democrático. Nas manifestações foram questionados pontos da proposta, como a possibilidade de realização de parte do curso à distância, a internacionalização imposta e a redução de atividades extracurriculares e de prática jurídica, sob o argumento de que beneficiariam apenas as instituições vinculadas a grupos educacionais e instituições de grande porte.

Apesar do episódio frustrante, da audiência pública realizada teve origem uma proposta alternativa àquela apresentada pelo CNE. Dessa proposta, após outras rodadas de debates e negociações entre o Ministério da Educação e os demais atores

²³ Participei, como Coordenador de Curso, da audiência pública realizada em julho de 2018 e presenciamos a postura dos representantes do Conselho Nacional de Educação na ocasião. Devemos informar que o relator do processo de elaboração das DCNs se retirou do local logo após as apresentações da proposta, delegando a responsabilidade pelas explicações e resposta aos questionamentos apresentados a uma consultora *ad hoc*, representante de uma instituição de ensino privada de grande renome.

sociais envolvidos, alguns desses pontos foram acatados, sendo inseridos na proposta final de resolução que foi aprovada em outubro de 2018.

Não obstante todas as críticas possíveis, essa discussão que se mostrou inicialmente “ministerial”, restrita a representantes de grupos de interesse, órgãos de classe, sociedades educacionais e associações junto ao MEC e seus diversos Conselhos, da qual nasceu o novo marco regulatório, chegou até as Instituições de Ensino agora para sua operacionalização. A receptividade das alterações, nesse meio, não demonstra ser menos controversa frente às divergências e interpretações dos envolvidos agora na implantação do marco regulatório nos projetos pedagógicos dos cursos de Direito.

É com esse olhar, na aplicação da Resolução CNE/CES nº 05/2018, que realizamos as análises a seguir expostas, referentes aos trabalhos realizados no campo da pesquisa acadêmica sobre o tema e o esquadramento de dois projetos pedagógicos erigidos em conformidade com o marco regulatório anterior e as necessidades de adaptação frente à atual norma.

3.4 PENSANDO EM FRONTEIRAS: OS PROJETOS DE ENSINO JURÍDICO

Passando do campo normativo ao acadêmico, voltando o olhar para a produção acadêmica sobre o ensino jurídico, veremos que há muitos desdobramentos que partiram dos marcos regulatórios. Examinando o Banco de Teses da Capes, encontramos 57 dissertações de Mestrado e 26 teses de Doutorado que tratam do tema *ensino jurídico* sob as mais diferentes abordagens (CAPES/CNPq, 2020).

Essa gama de trabalhos de pesquisa realizados entre 2015 e 2019 indica a relevância do assunto e a polêmica que envolve a questão dos marcos regulatórios, das práticas pedagógicas, da estruturação curricular e da função social do ensino jurídico no panorama educacional brasileiro.

Da apreciação desse cenário, ressaltamos a importância que cerca as orientações colocadas pela Resolução CNE/CES nº 05/2018 como marco regulatório aplicado à educação jurídica. Indicativos que perpassam as questões meramente curriculares, atingindo também as práticas pedagógicas, as metodologias de ensino, a especialização de conteúdos e os resultados pretendidos quanto à formação dos

graduandos e sua inclusão na realidade social nas duas dimensões antes defendidas: técnico-jurídica e ético-política.

Com objetivo de demonstrar o alcance das modificações impostas pelo marco regulatório atual em comparação à organização pedagógica e curricular embasada no anterior marco regulatório (Resolução CNE/CES nº 09/2004) que ainda orienta grande parte dos cursos de Direito no país, apresentamos o Projeto Pedagógico de 02 cursos de Direito de Foz do Iguaçu/PR, indicando as alterações necessárias para o atendimento das DCNs vigentes.

A opção de escolha dos cursos analisados se deu pelo critério da localização geográfica e especificidades locais – Foz do Iguaçu/PR está localizada na fronteira trinacional e apresenta forte conexão com as questões ambientais pela proximidade com o Parque Nacional do Iguaçu e inclui um representante de cada categoria administrativa (pública e privada).

O primeiro Curso de Direito analisado é ofertado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no *campus* de Foz do Iguaçu, de natureza pública estadual. Teve sua autorização de funcionamento pelo Decreto nº 5.722, de 28 de maio de 2002. Foi reconhecido pelo Decreto nº 1.310, de 15 de maio de 2007 e obteve a renovação do reconhecimento pelo Decreto nº 8.117, de 08 de maio de 2013.

Apresenta, em seu Projeto Pedagógico (Resolução nº 288/2017 – CEPE), no campo da Organização Didático-pedagógica a seguinte definição:

Na construção do referido projeto, buscou-se, dentre outros objetivos, a efetivação da educação em Direitos Humanos, por meio de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

Os temas afetos aos Direitos Humanos, à inclusão social e aos direitos sociais fundamentais são tratados de maneira transversal integrados em diversas disciplinas do Curso de Direito, tais como: Introdução ao Estudo do Direito, Direito Constitucional I, Direito Internacional Público, Criminologia, Direito Previdenciário, Direitos Ambiental, Direito Penal e Civil I.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Direito promove a inserção articulada de conteúdos relativos à Educação Ambiental buscando a construção pelos acadêmicos e docentes de valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente e sua sustentabilidade, nos termos da legislação pertinente.

A inclusão de temas concernentes à Educação Ambiental no currículo do curso de Direito ocorre pela transversalidade, mediante assuntos relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental; através de conteúdos constantes nas ementas de certas disciplinas, como Direito Ambiental, e nas disciplinas optativas, quando ofertadas, de Direito Urbanístico e Direito do Consumidor, pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares.

[...]

Inserção de disciplinas eletivas, na modalidade de disciplinas optativas, em observância ao art. 2º, § 2º da Resolução nº 269/2008-CEPE. A oferta dessa modalidade de disciplinas propicia a flexibilização do conteúdo programático; a promoção do enriquecimento da formação geral e profissional na perspectiva interdisciplinar, bem como o desenvolvimento de conhecimentos e comportamentos necessários à integração dos egressos na sociedade.

Inserção da disciplina de Libras como disciplina optativa, em conformidade ao Decreto n. 5.626/2005, art. 3º, § 2º.

A inserção do estudo das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, na disciplina de Direito Constitucional I, na vertente do estudo da igualdade, das minorias, das ações afirmativas, além da historicidade e universalidade dos direitos fundamentais e, identidade constitucional e cultural. O tema também será abordado em projetos e atividades acadêmicas complementares, como palestras e semanas acadêmicas, no intuito de estudar a temática de forma transversal. [...]

A distribuição das disciplinas é anual e assim disposta:

QUADRO 8 – MATRIZ CURRICULAR CURSO DE DIREITO – UNIOESTE		
1º ANO		
Disciplina	Carga-horária	Forma de Oferta
Introdução ao Estudo do Direito	136	Anual
Sociologia Geral e Jurídica	136	Anual
Economia Política	68	Anual
Metodologia da Pesquisa Jurídica	68	Anual
Ciência Política e Teoria do Estado	136	Anual
Psicologia Jurídica	68	Anual

Direito Constitucional I	68	Anual
2º ANO		
Disciplina	Carga-horária	Forma de Oferta
Direito Penal I	136	Anual
Direito Civil I	136	Anual
Teoria do Processo	136	Anual
Filosofia Geral	68	Anual
Direito Internacional Público	68	Anual
Direito Constitucional II	136	Anual
Direito Empresarial	136	Anual
3º ANO		
Disciplina	Carga-horária	Forma de Oferta
Direito Penal II	136	Anual
Direito Civil II	136	Anual
Direito Processual Civil I	136	Anual
Filosofia Jurídica	68	Anual
Direito do Trabalho	136	Anual
Optativa I	68	Anual
Direito Administrativo	136	Anual
4º ANO		
Disciplina	Carga-horária	Forma de Oferta
Direito Penal III	68	Anual
Direito Civil III	136	Anual
Direito Processual do Trabalho	68	Anual
Direito Processual Penal	136	Anual
Direito Processual Civil II	136	Anual
Deontologia Jurídica	68	Anual
Disciplina Optativa II	68	Anual
Estágio de Prática Jurídica I	136	Anual

5° ANO		
Disciplina	Carga-horária	Forma de Oferta
Direito Civil IV	136	Anual
Direito Internacional Privado	68	Anual
Direito Ambiental	68	Anual
Direito Tributário	136	Anual
Direito Previdenciário	68	Anual
Criminologia	68	Anual
Disciplina Optativa III	68	Anual
Trabalho de Curso	136	Anual
Estágio de Prática Jurídica II	272	Anual
Atividades Acadêmicas Complementares		
		250 horas

Fonte: elaborado pelo autor com base na Resolução nº 288/2017 – CEPE.

Contrastando a síntese do projeto pedagógico exposto com as exigências da Resolução CNE/CES nº 05/2018, podemos perceber a necessidade de adequações no que se refere à prática da interdisciplinaridade e transversalidade. Apesar de indicar expressamente a execução de atividades com essa perspectiva e informar as disciplinas nas quais aquelas estarão incertas, não há previsão nas ementas das disciplinas informadas o tratamento interdisciplinar e transversal dos temas obrigatórios.

Por exemplo: os temas relacionados aos Direitos Humanos têm previsão de tratamento transversal, integrados às disciplinas de Introdução ao Estudo do Direito, Direito Constitucional I, Direito Internacional Público, Criminologia, Direito Previdenciário, Direito Ambiental, Direito Penal e Civil I.

Entretanto, ao analisarmos as ementas dessas disciplinas, não encontramos os temas relativos aos Direitos Humanos, ou quando estão presentes, não se percebe a previsão da abordagem transversal.

Vejamos:

QUADRO 9 – EMENTAS CURSO DE DIREITO – UNIOESTE

Disciplina: Introdução ao Estudo do Direito

Ementa: Direito, Sociedade e Estado. Ciências afins do Direito. Direito como objeto de conhecimento: origens, significados e funções. Direito: como dogma, como ordenação racional, como norma posta e como instrumento decisório. O Direito e os limites da racionalidade cartesiana. O Direito objetivo: a norma jurídica e a teoria do Direito. A hermenêutica jurídica tradicional: a aplicação do Direito e a interpretação da lei. O Direito subjetivo: os titulares dos direitos subjetivos; os direitos da personalidade; modalidades do direito subjetivo; a relação jurídica; os direitos humanos e as liberdades democráticas. Justiça: definição, espécies e noções de administração. O direito como ciência e a crise do paradigma positivista. A superação da ciência dogmática do Direito. A nova hermenêutica jurídica. O constitucionalismo moderno e contemporâneo. Novos paradigmas e categorias da nova hermenêutica constitucional. A constitucionalização do Direito. O Direito como ciência e a revolução paradigmática da complexidade.

Direito Constitucional I

Ementa: Estado e Constituição. Origem e características do Constitucionalismo. Conceitos de Constituição. Classificação das Constituições. Direito Constitucional: conceito, fontes e objeto. Teoria da eficácia e aplicabilidade das normas constitucionais. Teoria dos Princípios Constitucionais e Regras Constitucionais. Poder Constituinte: originário, derivado, difuso e supranacional. Tratados internacionais e Constituição. Histórico das Constituições Brasileiras. A Constituição de 1988: objetivos e princípios fundamentais. Direitos Humanos. Inclusão Social. Direitos e Garantias Fundamentais. Dos direitos individuais. Direitos Sociais. Igualdade, Ações Afirmativas e Minorias. Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Dos direitos políticos. Dos partidos políticos. Da nacionalidade.

Direito Penal I

Ementa: Introdução. A Norma Penal. Aplicação da Lei Penal. Do Crime. Da Ação. Da Tipicidade. Da Tentativa. Da Injuricidade. Da Culpabilidade. Do Concurso de Pessoas. Das Penas. Concurso de Crimes.

Direito Civil I

Ementa: Teoria Geral do Direito Privado. Princípios orientadores do Direito Civil. Fontes do Direito. Interpretação e integração da norma jurídica. Relação jurídica e direitos subjetivos. Conflito de leis no tempo (Direito intertemporal). Sujeitos de Direito: personalidade jurídica. Pessoas naturais: estado e capacidade; incapacidade; emancipação; domicílio e residência; morte e ausência; registro civil de pessoas naturais. Bioética e Biodireito. Direitos de personalidade. Pessoas Jurídicas: natureza; classificação, limites da personalidade jurídica e desconsideração desta; registro civil de pessoas jurídicas. Domicílio. Objeto de direitos: os bens e sua classificação; o patrimônio geral e patrimônios especiais. Fatos jurídicos, atos jurídicos, atos ilícito e negócios jurídicos: caracterização. O negócio jurídico e seus elementos constitutivo, essenciais e acidentais (condição, termo e modo). Invalidez e ineficácia do negócio jurídico: erro, dolo, coação, simulação, etc. atos ilícitos e abuso de direito. Fatos justificados: estado de necessidade; legítima defesa, etc. extinção de direitos: adimplemento, prescrição, decadência, renúncia.

Direito Internacional Público

Ementa: Introdução e desenvolvimento histórico do Direito Internacional Público. Sujeitos de Direito Internacional Público: Estado, Organizações Internacionais, Coletividades não estatais. O indivíduo nas relações internacionais. Fontes do Direito Internacional Público. Costume. Tratados. Tratados Internacionais e Direitos Humanos. Princípios Gerais do Direito Internacional. Atos unilaterais. Atos das Organizações Internacionais. Doutrina e jurisprudência. Conflitos de normas no Direito Internacional Público. Conflito de normas de Direito Internacional

Público e de Direito Interno. Responsabilidade Internacional. Jurisdição do Estado: população e nacionalidade, Imunidade de Estado, Imunidade Diplomática, Imunidade Consular, Proteção diplomática, Condição do Estrangeiro. Solução de conflitos: solução pacífica de conflitos, solução não pacífica de conflitos. Domínio Público Internacional: domínio territorial e aéreo, rios internacionais, espaço exterior, domínio marítimo, Ártico e Antártida.

Direito Ambiental

Ementa: A crise ambiental. O desenvolvimento histórico do Direito Internacional Ambiental. Mudança de Paradigma Jurídico: direitos difusos, sociedade de massa, sociedade de risco e novas dimensões dos direitos fundamentais. O direito fundamental ao meio ambiente. Direito Ambiental: conceito e autonomia. Correntes filosóficas do Direito Ambiental. Princípios do Direito Ambiental. O meio ambiente na Constituição Federal. O bem ambiental. Política Nacional do Meio Ambiente: objetivos, diretrizes, SISNAMA e instrumentos. Legislação ambiental e recursos naturais: florestas, recursos hídricos, unidades de conservação, fauna, mineração, energia nuclear, biossegurança, poluição, resíduos sólidos, etc. Responsabilidade jurídica por danos e infrações ambientais.

Direito Previdenciário

Ementa: Seguridade Social na perspectiva jurídica. Previdência Social no Brasil. Regime Geral da Previdência Social. Previdência Social do Servidor Público. Previdência Complementar.

Criminologia

Ementa: Introdução à Criminologia. Objeto. Método. Relações com as demais Ciências Criminais. Perspectiva histórica do saber criminológico. História da Criminologia. Escola Clássica e Escola Positivista. As Teorias Sociológicas. Escola de Chicago. Estrutural-Funcionalismo. Teoria das Subculturas Delinquentes. Marxismo. Individualismo Metodológico. Interacionismo Simbólico. Teoria do Etiquetamento. Criminologia Crítica. Movimentos radicais da Criminologia. Movimento abolicionista. Realismo e Pós-Modernismo criminológico. Temas especiais: Crime do colarinho branco. Cifra negra da criminalidade. Adolescente infrator. Bullying. Crime organizado. Polícia e Segurança pública. Mídia e criminalidade. Política criminal sobre drogas.

Fonte: elaborado pelo autor com base na Resolução nº 288/2017 – CEPE.

O mesmo ocorre com a Educação Ambiental (Direito Ambiental, Direito Urbanístico e Direito do Consumidor) e as Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (Direito Constitucional I).

Combinando a organização exposta no Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UNIOESTE com as previsões do marco regulatório, podemos perceber a necessidade de sua reformulação nesses aspectos. Isso em razão da previsão expressa na Resolução CNE/CES nº 05/2018 de que no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) devem constar as formas de realização de interdisciplinaridade; modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas; e as formas de tratamento transversal de conteúdos elencados.

Complementando as inadequações apontadas, prevê a resolução que essas exigências devem ser apontadas também nos planos de ensino do curso que

demonstrarão as práticas educativas e sua contribuição para a formação do graduando conforme o perfil almejado pelo curso. Além disso, deverão ser incluídos conteúdos e práticas educativas que possibilitem ao graduando compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica; e o domínio de tecnologias e métodos para compreensão e aplicação do Direito, dentre outros.

No aspecto curricular, o Curso de Direito da UNIOESTE deverá incluir conteúdos referentes às áreas de *Direito Previdenciário* e *Formas Consensuais de Solução de Conflitos*, ausentes na matriz curricular em oferta neste momento.

O segundo curso analisado é o Curso de Direito ofertado pelo Centro Universitário Dinâmica das Cataratas – UDC, no *campus* Centro em Foz do Iguaçu, de natureza privada. Foi autorizado pela Portaria nº 623, publicada no Diário Oficial da União – DOU em 06 de março de 2002. Teve seu reconhecimento pela Portaria nº 364, publicada no Diário Oficial da União – DOU em 13 de julho de 2006. A última renovação do reconhecimento ocorreu em 2017, pela Portaria nº 265, publicada no Diário Oficial da União – DOU, em 04 de abril de 2017.

Apresenta, em seu Projeto Pedagógico de Curso (Resolução nº 288/2017 – CEPE), no campo da Organização Curricular e Didático-pedagógica as seguintes definições:

O PPC do curso Superior de Graduação em Direito, atende ao disposto no Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre o Ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, [...] na Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e no Decreto nº 4.281 de 25 de junho de 2002, que estabelecem as políticas de educação ambiental; na Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; na Resolução CNE/CP nº 01, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; na Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, que trata da equidade e diversidade de gênero e do combate à violência contra a mulher [...]

A organização da proposta do curso pressupõe a necessidade de uma gestão flexível do currículo que envolvesse não somente os conteúdos disciplinares, como também práticas capazes de ampliar os espaços e os tempos de aprender, trazendo o acadêmico, de forma intensa, a vivenciar o seu ambiente de trabalho quando profissional.

Nesta perspectiva, o Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Direito da UDC valoriza diferentes dimensões do processo de construção do conhecimento, considerando a integração entre a teoria e a prática. Assim modelado, o projeto não é um produto pronto e

acabado, mas dinâmico e sempre passível de aperfeiçoamento e que tem a participação efetiva do Núcleo Docente Estruturante do Curso (NDE) e do Colegiado.

[...]

O Curso Superior de Graduação em Direito do Centro Universitário Dinâmica das Cataratas desenvolve-se por meio de aulas teóricas e práticas conforme as especificidades programáticas dos componentes curriculares que integram a matriz curricular do curso.

A matriz curricular do Curso de Graduação em Direito do Centro Universitário Dinâmica das Cataratas articula conhecimentos, competências e habilidades em torno de um conjunto de conteúdos considerado essenciais para a formação do profissional desta área.

É integrada por componentes curriculares obrigatórios, componentes curriculares optativos, estágio curricular obrigatório e pelas atividades complementares.

Os componentes curriculares obrigatórios do Curso Superior de Graduação em Direito do Centro Universitário Dinâmica das Cataratas visam fornecer os conhecimentos, competências e habilidades essenciais para a atuação qualificada do futuro profissional.

Nesse sentido, incluem-se conteúdos de diferentes áreas de conhecimento, entendidas como fundamentais para a criação de uma sólida formação generalista, humanista e crítica, e conteúdos específicos e instrumentais da área de Direito.

[...]

Deve-se registrar que o estudo das políticas de educação ambiental, em atendimento à Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, e ao Decreto nº 4.281 de 25 de junho de 2002, é assegurado pela inclusão dos componentes curriculares nas disciplinas de Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Penal, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito e Educação Ambiental e Gestão e Auditoria Ambiental.

Ademais, em atendimento à Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004, no componente curricular Antropologia e Relações Étnico Raciais, Direito Constitucional, Direito Civil e Direito Penal, são desenvolvidos temas objetivando a educação das relações étnico-raciais, o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, assim como conteúdos da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Em atendimento à Resolução CNE/CP nº 01, de 30 de maio de 2012, no componente curricular Filosofia e Direitos Humanos, Filosofia Jurídica, Sociologia Geral, Sociologia Jurídica, Antropologia e Relações Étnico Raciais, Ciência Política, Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Penal, Direito do Trabalho, Direito Administrativo, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito Processual do Trabalho, Direito Internacional Público, Direito Internacional Privado e Direito e Educação Ambiental são abordados os temas

relacionados à educação em direitos humanos, que também tratará sobre equidade, diversidade de gênero e combate à violência contra a mulher.

Cabe ressaltar que os temas supracitados também serão abordados em atividades realizadas pelo Curso no decorrer dos semestres ofertados.

Nos 6º, 9º e 10º semestres do curso foi prevista a oferta de componente curricular optativo de livre escolha pelo aluno, dentro de uma lista previamente estabelecida pelo Centro Universitário Dinâmica das Cataratas, que facilitará a flexibilização da matriz curricular do Curso Superior em Direito. Nos 7º, 8º, 9º e 10º semestres há a oferta do Estágio Supervisionado I, II, III e IV, respectivamente.

A lista inclui os seguintes componentes curriculares optativos: Direito do Consumidor, Execução Penal, Tribunal do Júri, Direito Previdenciário, Análise Sistemática do Direito, Empreendedorismo Jurídico. Esta lista poderá ser ampliada ou modificada, tendo sempre por base as necessidades do mercado de trabalho e o perfil profissional que se deseja para o egresso. “LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais” será oferecida entre os componentes curriculares optativos do curso, em atendimento ao disposto no §2º do artigo 3º do Decreto nº 5.626/2005. [...]

A seriação das disciplinas é na modalidade semestral e assim apresentada:

QUADRO 10 – MATRIZ CURRICULAR CURSO DE DIREITO – UDC		
1º PERÍODO		
Disciplina	Carga-horária	Forma de Oferta
Filosofia e Direitos Humanos	40	Semestral
História do Direito	40	Semestral
Metodologia da Pesquisa Científica	40	Semestral
Sociologia Geral	40	Semestral
Introdução ao Estudo do Direito	80	Semestral
Economia Política	60	Semestral
Português Jurídico	60	Semestral
2º PERÍODO		
Disciplina	Carga-horária	Forma de Oferta
Filosofia Jurídica	40	Semestral
Direito Civil I – Personalidade Jurídica	80	Semestral

Antropologia e Relações Étnico-raciais	40	Semestral
Sociologia Jurídica	40	Semestral
Direito Constitucional I	80	Semestral
Direito Penal I – Parte Geral	80	Semestral
Ciência Política	40	Semestral
3° PERÍODO		
Disciplina	Carga-horária	Forma de Oferta
Psicologia Jurídica	40	Semestral
Direito Civil II – Relação Jurídica	80	Semestral
Direito Administrativo I	80	Semestral
Direito Constitucional II	80	Semestral
Direito Penal II – Parte Geral	80	Semestral
Direito Empresarial I (Sociedades Empresariais)	40	Semestral
4° PERÍODO		
Disciplina	Carga-horária	Forma de Oferta
Direito Civil III – Obrigações	80	Semestral
Direitos Administrativos II	80	Semestral
Direito Tributário I	80	Semestral
Direito Penal III – Parte Especial	80	Semestral
Direito Empresarial II (Espécies de Sociedades)	80	Semestral
5° PERÍODO		
Disciplina	Carga-horária	Forma de Oferta
Direito Civil IV – Contratos	80	Semestral
Direito Tributário II	80	Semestral
Teoria Geral do Processo	80	Semestral
Direito Penal IV – Direito Especial	80	Semestral
Direito Empresarial III (Títulos de Crédito)	80	Semestral
6° PERÍODO		
Disciplina	Carga-horária	Forma de Oferta

Direito Civil V – Coisas	80	Semestral
Ética Geral e Profissional	40	Semestral
Processo Penal I	80	Semestral
Processo Civil I	80	Semestral
Direito Penal V – Leis Extravagantes	40	Semestral
Direito Empresarial IV (Falência)	40	Semestral
Eletiva I	40	Semestral
7° PERÍODO		
Disciplina	Carga-horária	Forma de Oferta
Prática Processual Civil	60	Semestral
Direito Civil VI – Família	60	Semestral
Processo Penal II – Procedimentos	80	Semestral
Processo Civil II	80	Semestral
Direito Internacional Público	40	Semestral
Direito do Trabalho I	80	Semestral
Estágio Supervisionado I	50	Semestral
8° PERÍODO		
Prática Processual Penal	60	Semestral
Direito Civil VII – Sucessões	40	Semestral
Processo Penal III – Recursos	80	Semestral
Processo Civil III	80	Semestral
Direito Internacional Privado	40	Semestral
Direito do Trabalho II	80	Semestral
Estágio Supervisionado II	50	Semestral
9° PERÍODO		
Prática de Direito Administrativo e Tributário	60	Semestral
Processo Civil IV	80	Semestral
Processo do Trabalho	40	Semestral

Tópicos Especiais I – Prática dos Recursos no Processo Penal	80	Semestral
Eletiva II	40	Semestral
Eletiva III	40	Semestral
Estágio Supervisionado III	100	Semestral
Monografia I	20	Semestral
Estágio Supervisionado III	100	Semestral
10º PERÍODO		
Prática de Direito Processual do Trabalho	60	Semestral
Comércio Internacional	40	Semestral
Tópicos Especiais II – Prática dos Recursos no Processo Civil	80	Semestral
Mediação e Arbitragem	40	Semestral
Direito e Educação Ambiental	40	Semestral
Gestão e Auditoria Ambiental	40	Semestral
Eletiva IV	40	Semestral
Eletiva V	40	Semestral
Monografia II	40	Semestral
Estágio Supervisionado IV	100	Semestral
Atividades Acadêmicas Complementares		
	260 horas	

Fonte: elaborado pelo autor com base na Resolução nº 09/2015 – CEPE

Ao confrontarmos a síntese do projeto pedagógico transcrito com as imposições da Resolução CNE/CES nº 05/2018, percebemos, da mesma forma que na análise do projeto pedagógico anterior, a exigência de mudanças em sua concepção. O PPC estudado não se refere expressamente à prática da interdisciplinaridade e transversalidade. Tampouco apresenta de forma clara a utilização de metodologias ativas ou tecnologias de informação.

Apesar de indicar expressamente que os temas transversais são contemplados em conteúdos de diversas disciplinas, o ementário dessas não

apresenta coerência com tal afirmação quanto ao tratamento interdisciplinar e transversal dos assuntos obrigatórios.

Por exemplo: os temas relacionados aos Direitos Humanos têm previsão de tratamento transversal, integrados às disciplinas de Introdução ao Estudo do Direito, Direito Constitucional I, Direito Internacional Público, Criminologia, Direito Previdenciário, Direito Ambiental, Direito Penal e Civil I.

Entretanto, ao analisarmos as ementas dessas disciplinas, não encontramos os temas relativos aos Direitos Humanos, ou quando estão presentes, não se percebe a previsão da abordagem transversal. Vejamos:

A Educação Ambiental, segundo o PPC, é tratada nos conteúdos vinculados a estas disciplinas: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Penal, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito e Educação Ambiental e Gestão e Auditoria Ambiental. Porém as ementas dessas disciplinas não contemplam o conteúdo ou apresentação transversal e interdisciplinar.

Observemos:

QUADRO 11 – EMENTAS CURSO DE DIREITO – UDC
Direito Constitucional I
Ementa: Princípios Jurídicos e Constituição. Teoria dos Princípios, Princípios Constitucionais e Regras. Conceito de Constituição no Direito Constitucional. Das Constituições Brasileiras. Poder Constituinte. Eficácia das normas constitucionais. Princípios fundamentais e objetivos da Constituição. Direitos Fundamentais. Da nacionalidade.
Direito Constitucional II
Ementa: Da Organização do Estado. Do Poder Legislativo. Do Poder Executivo. Do Poder Judiciário. Das Funções Essenciais à Justiça. Das Disposições Constitucionais Gerais e A.D.C.T. Da supremacia da Constituição. Do Controle da Constitucionalidade.
Direito Administrativo I
Ementa: Origem e evolução histórica. Direito Administrativo. Regime Jurídico-Administrativo. Organização Administrativa. Poderes Administrativos. Atos Administrativos. Vinculação e Discricionariedade. Extinção dos Atos Administrativos e dos seus efeitos. Contratos Administrativos. Formas de Controle da Atuação Administrativa. Intervenção do Estado na Propriedade Privada.
Direito Administrativo II
Ementa: Bens Públicos. Serviços Públicos. Servidores Públicos. Mandado de Segurança, Ação Popular e Ação Civil Pública. Responsabilidade do Estado. Improbidade Administrativa - Lei nº 8.429/92. Processo Administrativo.

Direito Tributário I
Ementa: Atividade financeiro do Estado. Receita pública. Direito financeiro. Direito Tributário. Sistema Tributário Nacional. Competência. Princípios. Imunidades. Fontes do Direito Tributário. Interpretação. Espécies Tributárias.
Direito Tributário II
Ementa: Sujeição passiva tributária. Teoria da norma tributária. Obrigação Tributária. Lançamento. Crédito Tributário. Responsabilidade Tributária. Administração Tributária.
Direito E Educação Ambiental
Ementa: Ecologia e Meio Ambiente. Competências. Princípios Constitucionais. Direito Ambiental. Bens juridicamente tutelados. Sistema Nacional do Meio Ambiente. Instrumentos da Política Nacional do Meio Ambiente. Auditoria. Zoneamento Ambiental. EIA/RIMA. Licenciamento Ambiental. Auditoria Ambiental. Dano Ecológico. Responsabilidade civil/penal/administrativa. Meis processuais. Direitos Difusos e Coletivos e a intervenção do Ministério Público. Educação Ambiental.
Gestão e Auditoria Ambiental
Ementa: Política de desenvolvimento integrado e suas características. Inserção do meio ambiente no planejamento econômico. Base legal e institucional para a gestão ambiental. Instrumento de gestão e suas implementações: conceitos e prática. Classificação das Auditorias Ambientais. Revisão da estrutura e objetivos da norma ISO 14001. Revisão dos principais requisitos da estrutura e objetivos da ISO 14001 com foco em auditoria interna. Princípios aplicáveis em auditorias de Sistema de Gestão Ambiental: (1) Conceitos básicos, (2) Fundamentos da auditoria: legitimidade, escopo, planejamento, evidências objetivas, (3) metodologia para condução de auditorias internas: planejamento, execução, registro das não conformidades, ação corretiva, apresentação dos resultados, (4) Fatores humanos envolvidos: características, atitudes e habilidades de um bom auditor. Gerenciamento das informações. Condução das entrevistas com auditados.

Fonte: elaborado pelo autor com base na Resolução nº 09/2015 – CEPE

Nas ementas acima apresentadas, a Educação Ambiental aparece apenas na disciplina específica e ainda assim como conteúdo e não como tema transversal, diferença crucial para a abordagem prevista pelo marco regulatório atual. Com essa exceção, nas demais ementas acostadas e nas ementas das disciplinas da área de Direito Civil e Direito Penal não verificamos o tema da Educação Ambiental e sua abordagem transversal e interdisciplinar.

Do mesmo modo ocorre com o estudo das relações étnico-raciais, educação em direitos humanos e educação nas questões de gênero. No primeiro caso, o PPC prevê uma disciplina específica sobre esse conteúdo, associado à Antropologia, porém não há previsão expressa dessa condição na ementa:

QUADRO 12 – EMENTA ANTROPOLOGIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS – UDC

Antropologia e Relações Étnico Raciais

Ementa: O que é antropologia: o exótico e o familiar. Surgimento e História da Antropologia. Diversidade Cultural, conceito antropológico de cultura. As escolas da Antropologia: evolucionismo, difusionismo, funcionalismo, estruturalismo. Cultura Brasileira, Identidade Nacional e sua manifestação no universo das leis, costumes e direito. Formas de moral, direito, conceitos de crime e castigo em outras culturas e culturas primitivas.

Fonte: elaborado pelo autor com base na Resolução nº 09/2015 – CEPE

Como vimos acima, tampouco nas disciplinas de Direito Constitucional e Direito Civil temos o tema transversal inserido nas práticas pedagógicas ou na unidade curricular. Na área de Direito Penal, podemos entender que o tema acaba sendo tratado indiretamente quando estudados os crimes contra a honra, trata da Injúria Racial:

QUADRO 13 – EMENTA DIREITO PENAL III – UDC

Direito Penal III

Ementa: Dos crimes contra a pessoa: Dos Crimes Contra a Vida. Das Lesões Corporais. Da Periclitção da Vida e da Saúde. Da Rixa. Dos Crimes Contra a Honra. Dos Crimes Contra a Liberdade Individual. Dos crimes contra o patrimônio: Do Furto. Do Roubo e da Extorsão. Da Usurpação. Do Dano. Da Apropriação Indébita. Do Estelionato e Outras Fraudes. Da Receptação. Disposições Gerais.

Fonte: elaborado pelo autor com base na Resolução nº 09/2015 – CEPE

Todavia, a transversalidade do tema, em seu sentido ético-filosófico exigindo práticas pedagógicas com esse objetivo não é atendida sob nenhum desses aspectos. Inserir uma disciplina específica para tratar de um tema transversal é realizar exatamente o oposto do que se pretende quando definimos um tema com essa transcendência.

Pareando a organização pedagógica do Curso de Direito da UDC com as determinações do marco regulatório, nesse caso também podemos antever a necessidade de reformulação do PPC. A interdisciplinaridade e a transversalidade não são contempladas de forma clara na organização do curso e não são percebidas na estrutura curricular e no ementário, o que contraria a previsão expressa da Resolução CNE/CES nº 05/2018, como visto antes.

Sentimos ainda a ausência de qualquer menção objetiva quanto às metodologias ativas e das tecnologias de informação previstas para consecução das

práticas pedagógicas e objetivos do curso, buscando a compreensão do impacto das novas tecnologias na área jurídica e o domínio dessas para aplicação do Direito. Por fim, na estrutura curricular do Curso de Direito da UDC deve ser incluído o conteúdo referente à área de *Direito Previdenciário*, ausente na matriz curricular em oferta neste momento.

Ainda com relação aos temas transversais, os PPCs dos dois cursos comparados preveem a realização de palestras e seminários como forma complementar do tratamento dos assuntos elencados pelas diretrizes específicas e pela diretriz curricular apontada na Resolução CNE/CES nº 05/2018.

Finalizando a análise comparativa, indicamos a similaridade das matrizes curriculares dos dois cursos e também a proximidade temporal relativa ao momento de criação, implantação e etapas de fiscalização pelos órgãos responsáveis por essa tarefa. No caso da UNIOESTE a Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI (Paraná) e Ministério da Educação – MEC (União) quanto à UDC.

A similitude existente, apesar das categorias administrativas diferentes, indica uma tendência generalizante das instituições de ensino quanto à elaboração de seus Projetos Pedagógicos objetivarem, formalmente, atender os marcos regulatórios vigentes em cada momento avaliativo. E, ao mesmo tempo, o afastamento da prática pedagógica prevista no PPC, quando é o caso. Ou, de outra forma, atenderem genericamente as DCNs e se afastarem completamente das orientações nelas contidas.

Como destaca Ghirardi (2012, p. 20-21), instituições desiguais em seus formatos, propósitos e público apresentam uma dinâmica curricular e metodológica virtualmente idênticas. Nesta dimensão, há uma homogeneidade quase absoluta, como se o modo de se falar sobre o direito fosse um não problema, como se fosse uma forma ideologicamente neutra de se apresentar o fenômeno jurídico.

Como destaca Rodrigues (2018, p. 16-17), devemos reconhecer os méritos das proposições presentes nas últimas reformas regulatórias, especialmente no que se referem aos objetivos de desenvolver o senso crítico dos alunos mediante um ensino interdisciplinar, voltado à realidade social e que vincule a prática à teoria; melhorar a qualidade das práticas jurídicas, estágios supervisionados e trabalhos de curso; e na flexibilização dos currículos.

Continua o autor afirmando que é preciso reconhecer, porém, que essas alterações, introduzidas a partir de diretrizes curriculares em 1994 e 2004, não foram efetivas, gerando, regra geral, apenas mudanças formais, quando muitas instituições de ensino às adotam apenas para cumprir as novas exigências, impostas pelo poder regulador estatal ou por orientação de consultorias contratadas para maquiagem os projetos pedagógicos.

A reforma curricular é comumente apontada como solução para os problemas existentes no ensino jurídico no Brasil. Como reflexo dessa percepção, as propostas de reforma invariavelmente começam por essa instância. Esse entendimento persiste mesmo que nos 190 anos de existência dos cursos de Direito, as seguidas mudanças curriculares não foram capazes de resolver de forma efetiva nenhum dos problemas apontados, reafirmando a tendência brasileira na seara das políticas públicas, de buscar soluções através de reformas normativas (RODRIGUES, 2018, p. 16).

Perante esse cenário, a pretensão de corrigir o ensino jurídico mediante a simples alteração da matriz curricular é equivocada. A introdução, supressão ou alteração de componentes curriculares não é capaz, isoladamente, de solucionar problemas de percepção e de compreensão da realidade. Ignora-se, em regra, as questões estruturais que impactam o processo educacional e que envolvem, entre outros, problemas de ordem epistemológica, cultural, social, política e econômica (RODRIGUES, 2018, p. 16).

O olhar crítico dirigido aos cursos e as reflexões sobre sua situação e perspectivas podem ser mais importantes do que a própria alteração curricular que muitas vezes lhes serve de pretexto. Ou seja, as reformas curriculares, por criarem um momento e um espaço de reflexão, no qual poderão participar a administração institucional, os professores e os alunos, podem ser importantes no processo de autocrítica, necessária como pressuposto para a superação das deficiências existentes. Sem uma mudança de percepção do processo, nenhuma reforma curricular resolverá os problemas atuais do ensino jurídico (RODRIGUES, 2018, p. 16-18).

Seguindo a lição de Paulo Freire, a libertação tem, como primeiro passo, a tomada de consciência em relação à sua inconclusão. Nessa condição é que se fundam as raízes da educação, como um *que-fazer* permanente na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Em razão dessas premissas é que

a educação se refaz constantemente nas práxis que devem ser refletidas pelos sujeitos.

É com essa expectativa que realizamos nossa investigação e justificamos a necessidade de apontar práticas pedagógicas inovadoras, com objetivo emancipatório e utilizando as metodologias ativas e suporte tecnológico informacional. Percebemos que não se pode chegar a um lugar diferente seguindo pelo mesmo caminho!

4 UMA PROPOSTA DE ENFRENTAMENTO DA DISFUNÇÃO DO ENSINO JURÍDICO

Afirmamos nas seções anteriores que o ensino jurídico no Brasil, ainda que tenha sido submetido a frequentes modificações em seu marco regulatório, pouco transformou desde a criação dos cursos de Direito no Brasil, em 1827. Sua essência, fundada na disciplinarização, no ensino mecanicista e por conteúdos, controle estatal e repetição de conhecimentos postos se mostrou inadequado aos objetivos indicados na própria legislação de regência.

A unificação das diretrizes curriculares possibilitou a criação de sistemas de avaliação em grande escala, de origem pública e privada, que parametrizaram a verificação de sua qualidade mediante a compilação de dados estatísticos decorrentes do desempenho dos alunos concluintes e egressos das instituições de ensino. Como afirmamos, o desempenho dos avaliados insinua seu distanciamento das proposições dos marcos regulatórios relacionadas aos conhecimentos, saberes e competências que deveriam estar presentes após o término da formação.

Opinamos que a conjuntura apresentada, tratada na investigação realizada como uma “disfunção” do ensino jurídico decorre das tensões e jogos de poder que permeiam o sistema e que define as ações pedagógicas, estratégias de ensino e suportes tecnológicos utilizados prioritariamente pelas instituições de ensino, professores e alunos. Acreditamos, por fim, que existe a possibilidade de modificar esse panorama e, para tanto, será apresentada uma proposta com esteio no recorte teórico até aqui utilizado.

Antes de prosseguir, entretanto, nos parece importante apresentar alguns posicionamentos que permearam a investigação feita. O primeiro diz respeito às questões de mercado às quais nos referimos no decorrer do trabalho. O mercado de trabalho, no sentido que nos referimos, é o ambiente no qual o profissional formado em direito se insere e dali obtém recursos econômicos para sua sobrevivência, mas também alcança a satisfação de seus anseios como ser humano: reconhecimento, pertencimento, realização profissional a par da financeira. Afastamo-nos do sentido mercadológico da atuação das instituições educacionais, das expectativas do sistema econômico-financeiro e de produção de bens. Interessa-nos a subjetividade do indivíduo em sua participação nesse ambiente, essa é a “produtividade” almejada.

O segundo ponto, relacionado de certa forma ao primeiro, se refere à funcionalidade das instituições de ensino. Não sua funcionalidade econômica, atrelada por esse viés ao uso das tecnologias como forma de obtenção de lucro pela diminuição de custos e o atingimento de maior número de clientes. A atenção se volta para a função social das instituições educacionais, como instrumentos de desenvolvimento humano essencialmente, embasado na eticidade. Possivelmente, para tanto, as questões mercadológicas tenham que ser relativizadas.

Em terceiro lugar, quando tratamos da disfunção do ensino jurídico, nos referimos também à desconexão deste da função emancipatória, libertadora e transformadora da educação. Funções que devem atender o homem e a sociedade. Essa função social é expressa como substância da projeção do papel do advogado na sociedade, tanto no marco regulatório do ensino do direito, como o ordenamento jurídico e nos estatutos da Ordem dos Advogados do Brasil.

Por fim, não reconhecemos no uso das técnicas e da tecnologia a solução milagrosa de todos os aspectos da disfunção a qual nos referimos. Técnicas e tecnologia entendidas no aspecto mais amplo, incluindo as tecnologias de informação e comunicação, as metodologias ativas, as estratégias inovadoras de ensino, as estruturas físicas e equipamentos. Ponderamos que sua utilidade ou utilização só tem valia quando ligada à ação humana e como instrumento de produção social, objetivando o desenvolvimento e a humanização do indivíduo. Qualquer técnica, por mais rudimentar ou simples que possa ser, quando utilizada nesse contexto terá utilidade e legitimação.

Com esses pressupostos, propomos a estruturação dos cursos jurídicos de tal forma que estejam interconectadas a formação técnico-jurídica e a formação humanística, conjugando no resultado de formação um profissional capaz de realizar as técnicas inerentes à sua especialidade, mas também um indivíduo ético, livre, autônomo e crítico. Nessa organização devemos privilegiar a interdisciplinaridade e a transversalidade, em detrimento da compartimentação dos conteúdos. Nas ações pedagógicas e estratégias de ensino, deve estar presente a teoria e a prática, incluindo as três dimensões indissociáveis: ensino, pesquisa e extensão.

Para tanto, é inadiável enfrentar a dicotomia entre professor e alunos, educador e educandos. A modificação do *status* hierarquizado da relação entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem é fundamental para o saneamento da disfunção que emerge no ensino jurídico. A ação pedagógica pretendida é dialógica,

não prescritiva. Do mesmo modo, a significação social das informações e saberes objeto do diálogo entre professor e alunos necessita estar presente nos conteúdos e nas práticas educacionais.

O ambiente educacional deve ser propício ao bem-estar dos sujeitos, incentivar sua curiosidade, fomentar a inovação e o diálogo. Os sujeitos devem sentir-se acolhidos no espaço e a ele pertencentes, mas ao mesmo tempo, não podem ser anulados em relação à suas identidades. O conjunto de sujeitos, práticas educacionais, espaços arquitetônicos, equipamentos, localização geográfica, técnicas e tecnologias devem formar um ecossistema²⁴ equilibrado.

Aliamo-nos, conseqüentemente, ao pensamento utópico²⁵ quando, a partir da análise crítica da realidade posta, suas incongruências, defeitos e qualidades, considerando suas vicissitudes, esboçamos sua transformação através de ações, para alcançar uma condição preferível, mais adequada à realização da eticidade almejada.

4.1 A FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO JURÍDICO

Como defendemos no transcurso de nossa investigação, a prática pedagógica mecanicista, fundada no conteudismo especializado e na aula expositiva, não resulta na formação acadêmica ideal. Essa práxis condena o graduando a permanecer

²⁴ Sistema (ecológico) que inclui o conjunto das relações dos seres vivos entre si e/ou destes com o ambiente. (Disponível em <https://www.dicio.com.br/ecossistema/> Acesso em: 10 fev 2020)

²⁵ O sentido de utopia ao qual nos referimos é genealógico, conforme apresenta Quarta (2006) que, após a análise da obra de Thomas More, afirma que, além do "não ainda", que exprime a dimensão do futuro, da possibilidade e da liberdade, sem a qual não seria projetualidade, assume também uma valência crítica. Assevera o autor que não pode haver consciência utópica, sem consciência crítica, sendo esta constitutiva da primeira. A consciência crítica é amparada pela consciência ética, que é consciência e vontade de bem. Da contraposição entre a vontade de bem e as vontades e estruturas de mal, nasce a consciência crítica, de que a sociedade, assim como é, é carente de ser já que não realiza todo o bem que poderia realizar, se fosse constituída de outro modo. Enfatiza Quarta que a ausência de qualquer desses momentos (crítico, projetual, realizativo), impossibilita o surgimento da consciência utópica. O empenho ético, o dever de realizar o projeto, é parte integrante da consciência utópica que, justamente por conhecer seus limites, sabe que haverá sempre uma distância entre o pensamento e a ação, entre a teoria e a praxe. Destaca Quarta que a consciência utópica é, por definição, aberta, enquanto se estende sobre o futuro e o que de bom os novos tempos trazem, mas também àquilo que de bom o presente contém, buscando o melhor onde quer que ele se encontre. A abertura à mudança pode se concentrar em problemas de natureza técnica, científica, cultural, ética, ou instituições de caráter político, econômico, social ou religioso, sempre que tenham forte caráter dogmático.

dominado pelos conhecimentos e consciência de outros, impedido de buscar sua emancipação em vista da anulação de sua criticidade e reflexividade.

Batista (2017, p. 61-62) afirma que a docência do ensino superior se reveste de uma série de especificidades, uma vez que envolve um alunado diversificado inserido em uma sociedade complexa, diversa e plural, que exige uma formação crítica e que oportunize a consciência de mundo. Como prática socialmente contextualizada, o ensino requer uma formação capaz de subsidiar os profissionais para lidar com as dificuldades encontradas, que justificam a necessidade de uma formação didático-pedagógica eficaz.

Continua a autora argumentando que a prática docente pressupõe desafios específicos, como o desenvolvimento do planejamento das atividades, o processo de ensino-aprendizagem, a avaliação de grupos heterogêneos de alunos. Esses desafios exigem formação específica, não sendo suficiente dominar os conteúdos disciplinares já que a docência superior não se resume ao preparo científico dos alunos. A educação superior deve buscar o desenvolvimento e capacidade crítico-reflexiva dos graduandos, o que pressupõe competências específicas, não somente em determinada área do conhecimento, como também competências pedagógicas e político-sociais (BATISTA, 2017, p. 62).

Entretanto, em sua maioria, os professores de Direito não possuem qualquer formação didático-pedagógica. Como afirma Falcão (1984, p. 141), para ser professor de Direito no Brasil, não se exige formação jurídica ou didática especiais, bastando ter o diploma de bacharel, o que torna todo bacharel, potencialmente, professor de Direito. Guardadas as devidas ressalvas quanto à afirmação, é possível confirmar sua atualidade, especialmente quanto à formação pedagógica.

Na pesquisa realizada por Rocha (2012, p. 191), num espectro de 282 professores de Direito, 2,13% (6), possuíam apenas Graduação; 28,47% (80) eram Especialistas; 42,35% (119) eram Mestres; 23,13% (65) possuíam título de Doutor; e 3,91% (11), Pós-Doutorado.

Se no quesito formação específica os resultados apresentados indicam médio índice de pós-graduados em nível de Mestrado e Doutorado, outros dados são preocupantes e confirmam a manutenção do modelo mecanicista, focado no conteúdo e distante do aluno.

Perguntados sobre “o que o professor precisa saber para ensinar Direito”, por ordem de importância, o “domínio do conteúdo” foi considerado o item mais importante

(68,50%), seguido por “saber passar o conteúdo” (17,15%) e “interagir com o corpo discente” (6,81%). Depois vieram a “prática profissional” (3,66%) e “focar sua atenção na realidade do aluno” (3,63%). Por último, em grau de importância, está “saber receber *feedback* dos alunos” (0,25%) (ROCHA, 2012, p. 204).

Em oposição à essa postura, entendemos que o domínio de metodologias adequadas e a preocupação com o aluno e com a realidade social são da mesma forma imprescindíveis, ao lado do conhecimento técnico-dogmático. Desse ideal, é preocupante que os docentes dos cursos jurídicos, independentemente do nível de sua formação, ainda compreendam que o domínio de conteúdos é o fator mais importante para a qualidade do professor de Direito.

A compreensão de grande parte dos professores de Direito com relação à importância do saber dogmático em detrimento do saber pedagógico pode ser explicada em virtude da base positivista e do paradigma tradicional que ancoram esta vertente do ensino superior. Posicionamento que contribui para a crise didático-pedagógica do ensino jurídico, tendo em vista que, diante da necessidade de formação docente, os professores concebem com naturalidade a noção de ensino como transmissão de conhecimento, prevalecendo a desvalorização da formação específica para a docência (BATISTA, 2017, p. 66).

A concepção didática nos cursos de Direito, em que pesem as exceções, ainda se vincula ao caráter meramente reprodutor de conteúdos, o que se transforma em preocupação na medida em que forma bacharéis que vão lidar diretamente com o fenômeno social pela mediação das leis, mas que passaram por uma formação distanciada dessa realidade, uma formação que se pautou pela memorização e não pela compreensão das normas diante de determinado contexto (BATISTA, 2017, p. 67).

Mas o centro do processo de aprendizagem não está nem na teoria ou doutrina, que podem se tornar abstrações inúteis, nem na prática cotidiana, que pode se tornar repetição mecânica. O cerne do processo de aprendizagem está na forma como o aluno articula esses dois termos, na forma como permite que cada um deles ilumine e desafie o outro. Essa capacidade de articulação é uma faculdade do sujeito que experimenta e pensa, é a habilidade que ele tem de refletir sobre o concreto e formular hipóteses sobre seu sentido. Porém, essa habilidade, para atingir sua plenitude, precisa ser desenvolvida e refinada, precisa ser ensinada (GHIRARDI, 2012, p. 47).

As propostas de ensino que têm no aluno o protagonista buscam trazer para o interior da sala de aula o encontro entre teoria e prática e, a partir daí, qualificar a capacidade de reflexão de cada indivíduo. Entretanto, sem orientação docente, os alunos terão como limite para sua apreensão e teorização do real o repertório cognitivo que conseguiram individualmente desenvolver, composto por matrizes fundamentais de pensamento que caracterizam e dão unidade aos grupos sociais (senso comum). Todavia, o senso comum, em regra, é incapaz de problematizar e enfrentar com profundidade e eficiência os desafios da vida concreta (GHIRARDI, 2012, p. 47).

É necessário que o aluno seja auxiliado a ampliar e qualificar sua capacidade de reflexão, o que não pode acontecer se outros pensarem por eles. O protagonismo do aluno exige, assim, que o professor adote estratégias específicas, que propiciem a cada aluno construir seu caminho de aprofundamento reflexivo. E por esse motivo, o protagonismo do aluno não diminui a importância do professor. (GHIRARDI, 2012, p. 47-48).

Ao contrário, embora mude o sentido de sua prática, afastando-a da noção tradicional do docente como detentor de um saber substantivo e específico, exige saberes específicos quando a proposta é arquitetar estratégias que permitam ao outro construir conhecimento de maneira autônoma. Para tanto, é preciso que a tradicional densidade acadêmica anterior se some a sofisticação nos modos de articular uma proposta de ensino (GHIRARDI, 2012, p. 48).

O obstáculo que surge está na circunstância de que, ao longo do tempo, os cursos jurídicos e seus professores transmitiram o conhecimento dogmático de forma distanciada da realidade social, configurando o conhecimento descritivo da norma e uma prática estritamente legalista. Essa condição decorre, em boa parte, da preparação dos docentes para assim atuar, uma vez que, em sua maioria, não passaram por uma formação para a docência e repetem aquilo que receberam, por sua vez, de seus professores na graduação ou na pós-graduação, contribuindo para a perpetuação do paradigma tradicional (BATISTA, 2017, p. 67).

Mesmo se considerarmos que a Resolução CNE/CES nº 09/2004 e a Resolução CNE/CES nº 05/2018, percebendo essa dicotomia, apontaram para a priorização e ampliação do Estágio Supervisionado, com a manutenção pelas instituições de Núcleos de Prática Jurídica próprios, os efeitos têm se observado relativos.

Quando sugerimos uma nova prática pedagógica a ser aplicada nos cursos de Direito, fundada no uso de metodologias ativas e tecnologias de informação e comunicação, na interdisciplinaridade e transversalidade, almejando outro patamar de qualidade para o ensino jurídico, com vistas ao cumprimento de sua função social de emancipação dos graduandos, fundada formalmente nas diretrizes curriculares do marco regulatório em vigência, imaginamos também a transformação do professor de Direito.

Como afirma Freire, para libertar o oprimido se faz necessário, primeiro, libertar o opressor, ele próprio oprimido pelo sistema de dominação. Esse trajeto de emancipação tem seu começo na tomada de consciência por parte do docente. A autocrítica quanto a suas limitações e deficiências, o reconhecimento que o paradigma tradicional não serve aos propósitos da educação jurídica e a aceitação da necessidade de aprimoramento, são imprescindíveis para que o processo se complete e alcance seus objetivos.

4.2 A INTERDISCIPLINARIDADE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

A modernidade inseriu na sociedade o ideal de disciplinarização e de especialização. Para Morin (1999, p. 12), enquanto a cultura geral comportava a possibilidade de buscar a contextualização de toda informação ou ideia, a cultura científica e técnica, por causa de sua característica disciplinar e especializada, separa e compartimenta os saberes, tomando cada vez mais difícil a colocação destes num contexto qualquer. Até a metade do século XX, a maioria das ciências tinha por método de conhecimento a redução (do conhecimento de um todo ao conhecimento das partes que o compõem), por conceito fundamental o determinismo, isto é, a ocultação do acaso, do novo, da invenção, e a aplicação da lógica mecânica da máquina artificial aos problemas vivos, humanos e sociais.

Segue Morin (1999, p. 12) afirmando que a especialização abstrai, extrai um objeto de seu contexto e de seu conjunto, rejeita a intercomunicação do objeto com o seu meio, insere-o no compartimento da disciplina, cujas fronteiras quebram a sistemicidade e a multidimensionalidade dos fenômenos, conduzindo à abstração

matemática, que opera uma cisão com o concreto, privilegiando aquilo que é calculável e formalizável.

Mas para o autor, a compreensão de dados particulares exige a ativação da inteligência geral e a mobilização dos conhecimentos de conjunto. Citando Marcel Mauss, afirma que é preciso recompor o todo, é preciso mobilizar o todo. Reconhece a impossibilidade de se conhecer tudo do mundo ou captar todas as suas transformações. Mas, por mais aleatório e difícil que seja, o conhecimento dos problemas essenciais do mundo deve ser tentado, essencialmente hoje, tempo em que todo conhecimento político, econômico, antropológico, ecológico, etc., é o próprio mundo. Aí está o problema universal para todo cidadão: como adquirir a possibilidade de articular e organizar as informações sobre o mundo. Para tanto, defende que se necessita uma reforma de pensamento (MORIN, 1999, p. 13).

Em complemento, como observa Munhoz (2008, p. 124), há uma tendência natural das disciplinas ou especialidades firmarem fronteiras entre si, do que resulta a dificuldade das profissões relacionarem-se complementarmente. Na ciência de orientação positivista o conhecimento cresce através da especialização. O conhecimento disciplinar, por consequência, tende a ser também disciplinado e polia as fronteiras entre as disciplinas, reprimindo aqueles que pretendam transpor esses limites.

O lado negativo dessa demarcação consiste na fragmentação artificial das ciências, na indesejável feudalização que não tem o contraponto de uma busca de complementaridades. Essa feudalização se reforça em decorrência da própria divisão social do trabalho, mas também pela concepção organicista do universo de profissões como uma soma de partes cuja função é tratar de segmentos específicos e aparentemente isolados da vida do homem na sociedade, e não como responsáveis pela consecução de uma teleologia maior em relação ao homem e à sociedade (MUNHOZ, 2008, p. 124-125).

Apoiada nessa representação social, como indica Munhoz (2008, p. 125), as instituições também cobram especificidade e valorizam o profissional pela especialização. Essa contradição precisa ser reconhecida e enfrentada. Se por um lado, os distintos profissionais diferem quanto às intenções e projetos, em função de suas áreas de pertencimento, por outro lado, enquanto homens comuns, compartilham de muitos significados frente ao mundo, porque grande parte do seu referencial de saber para enfrentar a realidade cotidiana é do senso comum. Mas, de

modo geral, não se cultiva o hábito de discutir o cotidiano a partir do nos é comum, de pontos de similitude, a não ser quando nos sentimos ameaçados em nossa individualidade.

Entretanto, como afirma Morin (2000, p. 38), unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais. Dessa forma, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. E a sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa. O conhecimento para ser “pertinente”, nos dizeres do autor, deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados. Como disse Paulo Freire, a realidade social, objetiva, não existe por acaso, mas é produto da ação dos homens e como produtores desta realidade, que se volta sobre eles e os condiciona.

Com base nesses pressupostos, a primeira dimensão da proposição em construção tem como eixo a interdisciplinaridade e sua inserção na educação, em especial nas práticas educacionais como caminho para afastar a disfunção que indicamos no ensino jurídico.

Conceituar a interdisciplinaridade não é tarefa simples. Como afirma Pombo (2008, p.10), falar sobre interdisciplinaridade é atualmente uma tarefa ingrata e difícil, quase impossível. A dificuldade inicial se encontra no fato de ninguém saber o que é a interdisciplinaridade: nem as pessoas que a praticam, nem as que a teorizam, nem aquelas que a procuram definir. Segundo a autora, não há estabilidade relativa ao conceito de interdisciplinaridade, sendo encontradas as mais díspares definições e utilizada em vários contextos.

O termo é utilizado na investigação científica; na educação (escolas e universidades) ligado às questões do ensino, práticas escolares, processo ensino-aprendizagem, currículos, métodos de trabalho, estruturas organizacionais; mas também no cenário midiático (especialistas diferentes debatendo um fato, acontecimento ou assunto); e no meio empresarial (gestão de empresas) e tecnológico (produção técnica e tecnológica, concepção, planejamento e produção dos objetos) (POMBO, 2008, p. 10-11).

O resultado de tudo isso é um termo amplo demais, quase vazio, que abrange um conjunto heterogêneo de experiências, realidades, hipóteses, projetos e que, ao final, ninguém sabe definir, sobre a qual não há a menor estabilidade conceitual. Ao mesmo tempo, temos uma invasão de procedimentos, práticas, modos de fazer, que

atravessam vários contextos, que estão por todo lado e que insistem em apropriar-se da palavra interdisciplinaridade (POMBO, 2008, p. 12).

Por esse motivo, não buscaremos apresentar um conceito definitivo de interdisciplinaridade, mas vamos buscar uma significação em sua finalidade prática, em especial, na prática pedagógica. Araújo-Oliveira (2008, p. 55), com base nos estudos de diversos autores (MARCEL, 2001; ALTET, 2002; BRU, 2002) define a prática pedagógica como a prática profissional do professor antes, durante e depois da sua ação em classe com os alunos, que revela as competências, os invariantes de conduta, bem como os esforços de adaptação efetuados pelo profissional do ensino para responder aos desafios impostos pelas situações complexas em contexto de ensino-aprendizagem.

José (2008, p. 87-88), a partir dos estudos de Lenoir (1998) e Fazenda (2003) apresenta uma concepção de interdisciplinaridade a partir de quatro finalidades: científica, escolar, profissional e prática. Para a autora, concordando com Lenoir, cada uma destas finalidades se organiza a partir dos objetivos que desejamos atingir, tanto na pesquisa, como no ensino e de sua aplicabilidade no contexto da sala de aula.

No que faz referência à interdisciplinaridade no âmbito escolar, ou seja, na prática pedagógica, segue a autora afirmando que essa interdisciplinaridade exige um movimento crescente em três níveis: curricular, didático e pedagógico. O nível curricular exige o estabelecimento de ligações de interdependência, de convergência e de complementaridade entre as diferentes disciplinas que formam o percurso de ensino ministrado, a fim de permitir que surja do currículo escolar — ou de lhe fornecer — uma estrutura interdisciplinar (JOSÉ, 2008, p. 86).

Para os objetivos da pesquisa que realizamos, esta finalidade diz respeito à reorganização dos projetos pedagógicos e das estruturas curriculares dos cursos de Direito, que devem demonstrar de forma objetiva, as interconexões entre os diversos conteúdos e disciplinas, indicando suas correlações e como se complementam.

Desse modo, o projeto pedagógico do curso atenderá formalmente às disposições do marco regulatório, mas também, essencialmente, cumprirá materialmente o que as diretrizes projetam como modelo ideal, correlacionando as perspectivas formativas necessárias ao graduando nas dimensões técnico-jurídica e ético-política. Nessa etapa do processo, a participação da administração institucional, em diálogo com o corpo docente e discente é importante para que o resultado caracterize o entrelaçamento dos interesses dos sujeitos.

Todavia, apenas a organização não é suficiente para que um currículo interdisciplinar se materialize. Necessário que essa concepção alcance, da mesma forma, o plano didático. A interdisciplinaridade didática tem como objetivo básico articular o que prescreve o currículo e sua inserção nas situações de aprendizagem, como espaço de reflexão do fazer pedagógico e sobre ele, planejando e revisando estratégias de ação e de intervenção (JOSÉ, 2008, p. 86).

Neste quesito ingressa a transformação do professor de Direito por intermédio de sua tomada de consciência quanto ao seu papel no processo de construção do projeto pedagógico, de compreensão da amplitude das práticas pedagógicas e o reconhecimento, se for preciso, da necessidade de aprimoramento de suas habilidades. Compreender que ser professor não se resume a “dar aula”, mas deve abranger todo o processo pedagógico. Nesse panorama se inserem o aprendizado para utilização de metodologias ativas e tecnologias educacionais como instrumentos de operacionalização da interdisciplinaridade.

O terceiro nível, complementar, é o plano pedagógico, como espaço de atualização e aplicação em sala de aula da interdisciplinaridade didática. Por isso consideram os estudos realizados que a interdisciplinaridade é uma categoria de ação, que leva em conta a dinâmica real da sala de aula, com todos os seus implicadores: os aspectos da gestão da classe e o contexto no qual se desenvolve o ato profissional de ensino, as situações de conflitos internos e externos às salas de aula (estado psicológico de professores e alunos, suas concepções cognitivas e projetos pessoais, suas visões de mundo) (JOSÉ, 2008, p. 86-87).

É neste nível que o docente, consciente de seu papel como educador, aplica as técnicas e tecnologias antes reconhecidas por ele próprio como essenciais para sua atuação profissional. O planejamento inicial é posto à prova frente à dinâmica da sua atuação com os alunos e a heterogeneidade dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. A diversidade social, econômica e cultural existente entre os sujeitos (professor e alunos) deve ser compreendida e mediada pela prática pedagógica. Novamente defendemos que as metodologias ativas são instrumentos essenciais para a tarefa de considerar a centralidade do aluno e, ao mesmo tempo, ensiná-lo a ser o protagonista de sua trajetória educacional.

A própria concepção que apresentamos é por si mesma interdisciplinar. A compreensão de que a interdisciplinaridade na prática pedagógica envolve o plano curricular, didático e pedagógico requer a participação de diversos atores sociais, com

diferentes formações acadêmicas, diversas concepções de mundo e interesses divergentes.

A instituição que no plano administrativo é obrigada a aliar eficiência econômica e qualidade de ensino – e tratamos aqui tanto de instituições privadas como públicas, que atualmente funcionam na mesma plataforma de eficiência econômica. Os professores que têm que alargar os limites de suas especialidades e transitar por outros saberes. E os alunos que precisam assumir um papel ativo no processo, reclamando uma postura diversa daquela a qual estão comodamente acostumados.

A prática pedagógica assim se faz dialógica num patamar amplo, que envolve o ambiente de sala de aula, mas concomitantemente, se integra à atividade extraclasse. E mais, com a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo como um todo. Se alcançarmos essa conjunção dialógica, a primeira etapa do enfrentamento à disfunção que citamos será dado.

Conforme Fazenda (2002, p. 50), o processo pedagógico precisa se fundamentar no diálogo, tanto entre as pessoas quanto entre as disciplinas como única condição possível de eliminação das barreiras entre as disciplinas e pessoas. Eliminar as barreiras entre as disciplinas é um gesto de ousadia, uma tentativa de romper com um ensino transmissivo e morto, distante dos seus sujeitos e dos objetos do mundo real. Como afirmou Paulo Freire, intercomunicação entre os sujeitos, mediados pela realidade social, tornando dialógico o processo de ensino-aprendizagem.

Ao mesmo tempo em que o ensino é dividido em várias disciplinas, sem relação entre essas e sem vínculo com a realidade dificulta o desenvolvimento das potencialidades do sujeito aluno, também afeta o sujeito docente, que permanece afeto à sua especialidade, sem atentar para outros saberes e sem desenvolver outras habilidades. A interdisciplinaridade buscada parte do ideal de interação, que irá possibilitar o diálogo entre os interessados e uma intersubjetividade, abordando o problema do conhecimento de outro modo, substituindo a concepção fragmentária pela unitária do ser humano (FAZENDA, 2002, p. 31).

Como afirma LYOTARD (2000, p. 94), a interdisciplinaridade é essencial na educação para a pós-modernidade, confrontando a estrutura universitária tradicional disciplinar. Com objetivo de alcançar a formação idealizada, é necessário que a transmissão do saber não se limite à transmissão de informações, mas que comporte

a aprendizagem dos procedimentos capazes de melhorar a capacidade de conectar campos que a organização tradicional dos saberes isola.

Entretanto, a concepção interdisciplinar levada à prática pedagógica não nos parece uma transformação suficiente para superar a disfunção do ensino jurídico conforme nos posicionamos. É necessário que outras dimensões metodológicas e epistemológicas estejam presentes nos projetos pedagógicos e na práxis educacional. Primeiro trataremos da transversalidade como pressuposto epistemológico, para na outra seção, tratar das metodologias.

4.3 A TRANSVERSALIDADE E SEUS TEMAS COMO PRESSUPOSTO EPISTEMOLÓGICO NA EDUCAÇÃO JURÍDICA

Conforme Araújo (2014, p. 32-33), as propostas interdisciplinares foram e são importantes para a construção de novos paradigmas científicos e educacionais, mas alguns questionamentos, atualmente, se apresentam em contraposição à utilização pura da perspectiva interdisciplinar. Essas indagações têm como pano de fundo a falta de contextualização da ciência e da cultura ao não tratarem de temas de interesse geral da sociedade. São assuntos que perpassam os diferentes campos do conhecimento, como se estivessem em outra dimensão, atrelados à melhoria da humanidade e da sociedade.

Essas temáticas se alinham aos interesses do ser humano e do mundo e não à pequenas parcelas da população ou da sociedade, tampouco pertencem exclusivamente a um determinado campo do conhecimento. São temas que complementam a dupla função da educação, tidas como a formação técnica e a formação ética. Nesse caso, pertencem ao segundo eixo, da eticidade ou da formação de personalidades morais, segundo Puig (1998, *apud* Araújo, 2014, p. 34).

Os ditos “temas transversais” são aqueles que pertencem à uma educação de valores, orientados à formação integral, ética e à consciência moral autônoma dos alunos; buscam dar resposta a problemas que a sociedade reconhece, em determinado período, como prioritários; procuram romper o distanciamento dos conteúdos acadêmicos e os adquiridos no convívio social, conectando a escola/universidade à vida das pessoas; e seu rol não é absoluto, permitindo a

incorporação de novos temas e problemas sociais, aberto a novas sensibilidades críticas e às transformações sociais (ARAÚJO, 2014, p. 37).

Para Menezes e Santos (2001), os temas transversais são assim adjetivados por não pertencerem a nenhuma disciplina específica, mas atravessarem todas elas como se a todas fossem pertinentes. Eles fazem parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido em 1999, os quais não constituem uma imposição de conteúdos a serem ministrados nas escolas.

São apenas propostas nas quais as secretarias e as unidades escolares poderão se basear para elaborar seus próprios planos de ensino. Essa definição orientadora das propostas incentiva os gestores escolares e educadores a criarem práticas transversais e também incluïrem outros temas, com fundamento na análise das demandas locais e adotarem proposições e soluções também conectadas à realidade local. É crucial que a transversalidade e seus temas tenham conexão com a realidade social dos sujeitos do processo de ensino para que tenham significação.

Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 1997, 1998), por tratarem de questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais e sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los. A problemática dos Temas Transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento. E por outro lado, nas várias áreas do currículo escolar existem, implícita ou explicitamente, ensinamentos a respeito dos temas transversais, isto é, todas educam em relação a questões sociais por meio de suas concepções e dos valores que veiculam. Desse modo, experiências pedagógicas brasileiras e internacionais apontam a necessidade de que tais questões sejam trabalhadas de forma contínua e integradas, necessitando recorrer a conjuntos de conhecimentos relativos a diferentes áreas do saber.

Os temas transversais atendem a “educação para a cidadania” e requer que questões sociais sejam apresentadas para a reflexão dos alunos, em sua complexidade e dinâmica, com a mesma importância das áreas convencionais. Com isso o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e que novos temas sempre podem ser incluídos (MEC/BRASIL, 1997, 1998).

Os temas elegidos como transversais pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN nesse cenário são: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural,

Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo (MEC/BRASIL, 1997, 1998). No que se referem ao ensino jurídico, as diretrizes curriculares trazidas pela Resolução nº 05/2018, estipulam que os projetos pedagógicos devem apresentar formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, como: políticas de educação ambiental, educação em direitos humanos, educação para a terceira idade, educação em políticas de gênero, educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras.

Segundo orientação dos PCNs, não se indica aos professores das diferentes áreas que separem parte da carga horária destinada ao conteúdo convencional para trabalhar tais temas transversais. A orientação é de que explicitem as relações entre ambos e as incluam como conteúdos de sua área, articulando a finalidade do estudo escolar com as questões sociais, possibilitando aos alunos o uso dos conhecimentos escolares em sua vida extraescolar. Não se deve tratá-los paralelamente, mas de integrá-los aos conteúdos e metodologia da área convencional (MENEZES E SANTOS, 2001).

É possível que a inclusão da transversalidade nos projetos pedagógicos, em específico, dos cursos jurídicos, faça emergir alguma ambiguidade do ponto de vista conceitual em relação à concepção de interdisciplinaridade. Entretanto, embora ambas apontem para a complexidade do conhecimento e das relações entre os homens e desses com o mundo, diferem uma da outra em sua natureza epistemológica. Enquanto a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem dos objetos de conhecimento científico, a transversalidade trata de temas que ultrapassam o científico e adentram no campo da ética e da moral.

A transversalidade, nesse modelo, representa uma dimensão política da educação, traz significação social para o processo, ultrapassa a lógica da instrução ou formação técnica, profissionalizante, com vistas unicamente ao mercado de trabalho e seus interesses. A transversalidade atende a proposição libertadora e transformadora da educação defendida por Paulo Freire.

4.4 A INTERATIVIDADE POR MEIO DAS TECNOLOGIAS E METODOLOGIAS ATIVAS

A educação, historicamente, combinou várias tecnologias, espaços, tempos, atividades e metodologias. Mesmo no modelo tradicional de ensino, se realizam atividades em sala de aula, combinadas com atividades extraclasse, estudos dirigidos, trabalhos de pesquisa, seminários. A forma de produção capitalista, as especificidades do mercado de trabalho e o positivismo científico conduziram a educação à disciplinaridade estanque e, a partir dessa, ao especialismo, levando a formação profissional academicista. Movimento que teve origem nas ciências naturais e alcançou algumas das ciências sociais aplicadas como, por exemplo, a Economia, as Ciências Contábeis e o Direito.

Na cibercultura, com as possibilidades decorrentes da tecnologia, entendida como conjunto das técnicas de uma determinada sociedade e que condiciona o desenvolvimento de seus processos produtivos, definindo a centralidade do homem e das ações humanas, conforme Vieira Pinto.

Incluímos na abrangência do conceito de tecnologia apresentado, no âmbito da educação, as técnicas de ensino, o conjunto de equipamentos que lhe dão suporte, as estruturas físicas que a acolhem e métodos, metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem e organização utilizados pelos sujeitos do processo.

Nesse cenário surge a *tecnologia educacional*²⁶, entendida por Tajra (2019, p. 49) como um campo do saber orientado à prática controlável e ao método científico, tendo como referência o uso de recursos tecnológicos, atualmente com maior enfoque nas tecnologias digitais. Esses conhecimentos sofrem influência de teorias de psicologia da aprendizagem, teorias da comunicação, teoria de sistemas e de novos aprimoramentos tecnológicos (rádio, televisão, vídeo, áudio, impressão, informática), podendo ser utilizados em diferentes formas de aprendizagem.

²⁶ No que se refere à tecnologia, TAJRA (2019, p. 53-54) a classifica em três grandes grupos: *tecnologias físicas* (inovações que modificam equipamentos físicos como caneta esferográfica, livro, telefone, aparelho celular, computadores), *tecnologias organizadoras* (formas como nos relacionamos com o mundo ou como diversos sistemas produtivos são organizados. Os métodos de ensino são tecnologias de organização das relações de aprendizagem) e *tecnologias simbólicas* (formas de comunicação interpessoal, consideradas desde o surgimento da fala, da escrita, que são símbolos de comunicação).

Estudando suas origens, se indica que a partir de 1950, se especifica o estudo dessas tecnologias com grandes investimentos militares nos Estados Unidos para detectar meios e instrumentos mais eficazes para ensinar qualquer aluno. Na década de 1960, se inserem nesses estudos análises cognitivas com objetivo de identificar a aprendizagem dos estudantes. Já a partir da década de 1970, a tecnologia educacional passa a ser abordada sob dois aspectos: de forma restrita, limitando-se à utilização de aparelhos e instrumentos, e de forma ampla, como um conjunto de procedimentos, princípios e lógicas para resolver problemas da educação (TAJRA, 2019, p. 49).

Por esse caminho, afirma Belloni (2012, p. 117), que as tendências atuais indicam o desenvolvimento de modelos tradicionais mistos ou integrados de ensino, por meio dos quais as instituições convencionais de ensino superior ampliarão seus efetivos e diversificarão suas ofertas, contemplando suas atividades presenciais com atividades midiáticas, no interior dos currículos e das disciplinas.

Com o uso da tecnologia educacional, a característica desconexão entre tempo-espaço, marcante na pós-modernidade, alcança também o processo de ensino-aprendizagem. Nessa nova dinâmica social, condicionada pelas tecnologias de informação e comunicação da *cibercultura*, a possível inovação na educação se caracteriza pela integração de todos os espaços e tempos, através da interligação simbiótica, profunda e constante entre o mundo físico e virtual.

Por último e mais importante, as atividades presenciais e as realizadas de forma virtual, propostas no percurso da aprendizagem de cada estudante em um determinado curso ou uma matéria, devem estar conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada (HORN e STAKER, 2015, p.35).

A integração das atividades e dos modelos deve trazer sentido e objetivos claros para que não se tenha a simples substituição do espaço de realização das mesmas e a continuidade do ensino tradicional. Nesse aspecto, a integração das atividades com objetivos a serem alcançados depende das estratégias e metodologias utilizadas, que também devem ser inovadoras.

Retomando Belloni (2009), devemos nos atentar, nos momentos de planejamento da prática educacional, para os desafios e tendências da educação na contemporaneidade caracterizada pela ampliação das demandas educacionais considerando a formação ao longo da vida do estudante; a convergência do ensino presencial e virtual; as transformações do papel dos sujeitos (professor coletivo e

multicompetente e estudante autônomo); a integração das tecnologias de modo criativo, inteligente e distanciada, no sentido de desenvolver a autonomia e a competência do estudante e do educador enquanto usuários e criadores, não apenas receptores; a mediatização do processo de ensino/aprendizagem aproveitando as potencialidades dos recursos (materiais e estratégias, metodologias, formação docente, produção de conhecimento).

A tecnologia, se considerada em si mesma, não trará mudanças na aprendizagem dos alunos, mas sim a forma como estas estão direcionadas e organizadas na prática pedagógica. Em conjunto com a efetiva implementação da interdisciplinaridade e da transversalidade, a hibridação que propomos no sentido de criação de um espaço fronteiriço, no qual as diferentes racionalidades convivam, passa pela utilização de metodologias integradoras e interativas, com apoio nas tecnologias de informação e comunicação.

A associação das modalidades de ensino, de diferentes metodologias e o uso de equipamentos tecnológicos não pode ser considerado como determinante ou a reinvenção da prática educativa. Pode significar uma alternativa complementar ou associada, para correção da disfunção à qual nos referimos. Entretanto, como apresentamos no decorrer da pesquisa, a centralidade deve estar no ser humano e em sua intencionalidade, consciência, (re)humanização e transformação.

Esse posicionamento, contrário aos modelos de implementação do que o mercado denomina como “ensino híbrido ou semipresencial”, é importante para depois explicitarmos nossa crítica e contraponto a esse movimento.

4.4.1 A análise de alguns modelos de aprendizagem ativa

Notamos, de início, que as denominações dos modelos que apresentamos já declaram seu viés mercadológico, utilizando o discurso empresarial típico da atualidade. Os termos são significativos nesse sentido: rotação, *flex*, *à la carte* e virtual enriquecido e são informados pelos diversos autores que os estudam (MORAN, 2018; BACICH E MORAN, 2018; HORN E STAKER, 2015).

O *modelo de rotação*, segundo BACICH (2015) pode ser aplicado em qualquer etapa do ensino, curso ou disciplina. Neste caso os estudantes se alternam

em estações que podem conter uma ordem fixa ou a um critério estabelecido pelo professor, dentre as estações pelo menos uma será *on-line*. São pequenos grupos e atividades que contém orientações registradas em papel, disponíveis em suas mesas. Pode ser alternado também com um projeto a ser realizado pela turma, envolvendo debate e discussão. O professor deve determinar o tempo que o grupo ficará na estação para poder realizar a troca. Todos os grupos devem se mudar ao mesmo tempo.

A proposta do *Laboratório Rotacional* é semelhante à rotação por estações, cuja diferença está no uso do laboratório de informática para a parte *on-line* do ensino. A ideia é liberar tempo dos professores e espaço da sala de aula, usando um laboratório de informática e uma estrutura de pessoal diferente para o componente *on-line* (HORN; STAKER, 2015, p.41).

A *sala de aula invertida (flipped classroom)*, terceiro modelo de Rotação inverte totalmente o modelo de aprendizagem. Os alunos participam de palestras e atividades *on-line* de forma independente, realizadas fora do ambiente escolar e fora do horário das aulas. Cada uma das atividades possui um texto base para leitura e aprofundamento dos conteúdos, que são avaliados por meio de 5 questões e um dia fixo da semana no qual são realizadas avaliações referentes aos conteúdos estudados no período (HORN; STAKER, 2015, p.58).

Por semana, o aluno tem cinco atividades de estudo complementar, uma referente a cada dia da semana. Assim, a aula expositiva é substituída pelo estudo fora do ambiente escolar e o professor, quando em sala, atua mediando as eventuais dificuldades, esclarecendo dúvidas e direcionando estudos complementares. Cada uma das lições pode conter ainda um vídeo curto sobre a temática estudada. Em sala de aula, os alunos realizam atividades que envolvem os conteúdos previamente estudados na semana, de forma prática, resolvendo estudos de caso, solucionando problemas, desenvolvendo estratégias para enfrentamento de desafios relacionados ao exercício da profissão (HORN; STAKER, 2015, p.58).

Há, segundo Horn e Staker (2015, p.58), a aproximação do aluno da realidade encontrada no mercado de trabalho. O período em sala é denominado como aprendizagem ativa e o estudante irá trabalhar de forma individual ou em grupos pequenos, de forma autônoma e criativa, tendo o professor como mediador ou orientador, a fim acompanhar e auxiliar o aluno no processo de aprendizagem.

O quarto modelo da Rotação é a *rotação individual*. Neste modelo o aluno pode escolher a sua modalidade, alternando sua participação individualmente entre as estações e não em grupo, como no modelo da rotação por estações. O aluno define individualmente e de forma autônoma qual atividade realizará primeiro, sendo todas essas mediadas por um programa ou atividade *on-line* (HORN; STAKER, 2015, p.58).

O segundo modelo híbrido é o *modelo flex*. Nesse modelo os educadores invertem suas salas de aula, ou adicionam ensino *on-line* nas estações no próprio ambiente da sala de aula. Nesse modelo o ensino *on-line* é a espinha dorsal da aprendizagem dos alunos. As atividades *on-line* direcionam e orientam os estudantes para as atividades presenciais. Para sua utilização é necessário que a instituição tenha espaço físico adequado para realização das atividades presenciais e no qual os professores orientam os estudantes, promovendo debates sobre os temas específicos e desenvolvendo projetos com objetivo de aprofundar a aprendizagem dos alunos (HORN; STAKER, 2015, p.59).

O modelo *À La Carte* pode ser utilizado tanto no ensino médio quanto no ensino superior. Ele inclui qualquer curso ou disciplina que um estudante faça inteiramente *on-line* enquanto também frequenta uma escola tradicional (HORN; STAKER, 2015, p.49).

Nesse modelo o aluno frequenta o ensino regular e realiza, concomitante, outro curso ou disciplina na modalidade EaD. Esse curso ou disciplina pode ser realizado durante o tempo de aula ou em contra turno, sendo que seu conteúdo será adicionado ao conteúdo do curso regular (HORN; STAKER, 2015, p.59). O aluno terá as duas experiências, decorrentes dos dois modelos de ensino: *on-line* e presencial. Com o modelo *À La Carte*, o professor tutor é o professor *on-line*, o professor presencial atua apenas em sala de aula (HORN; STAKER, 2015, p.49).

O quarto modelo de ensino híbrido é o *Virtual Enriquecido*, que oferece sessões de aprendizagem presencial e permite que as atividades sejam complementadas e finalizadas de forma *on-line*. Os alunos têm a opção de finalizar a tarefa de forma presencial ou *on-line*. Ademais, as atividades presenciais e *on-line* são realizadas em dias alternados da semana (HORN; STAKER, 2015, p.49)

A diferença entre esse modelo e a sala de aula invertida é que os estudantes não encontram os professores todos os dias da semana. Não é um curso *on-line* por ter atividades presenciais obrigatórias. No Brasil algumas instituições utilizam esse modelo para oferta de cursos em larga escala. No modelo *Virtual*

Enriquecido os alunos possuem o professor tutor especializado para as atividades *on-line* e o professor presencial para orientá-lo (HORN; STAKER, 2015, p.59).

Segundo os autores, os modelos apresentados permitem aplicar diferentes estratégias para utilização tanto em disciplinas isoladas, como em cursos em sua totalidade. A inovação sugerida permite que as instituições de ensino realizem ações que antes não eram realizadas. A partir da organização de programas de formação para os professores é possível torná-los, posteriormente, agentes de implementação dessas no contexto prático de ensino.

As estratégias, também ditas híbridas, assim como os modelos de ensino a apresentados em sequência, podem ser implementadas em disciplinas isoladas ou em toda matriz curricular de um curso. Para LIMA e MOURA (2015), o ensino híbrido é uma forma de ensinar que envolve as melhores práticas da sala de aula tradicional com ferramentas digitais personalizadas ou ajustadas às finalidades pedagógicas, estabelecendo assim alguns modelos e estratégias híbridas. Essas estratégias são explicitadas a seguir.

A *Aprendizagem Personalizada* é o modelo que coloca os alunos numa plataforma adaptativa na qual se acompanham as atividades *on-line*, sendo possível perceber o grau de domínio do aluno sobre os temas, de forma individualizada e específica, permitindo organizar atividades de apoio de acordo com as necessidades observadas. As plataformas adaptativas permitem que, tanto o aluno como o professor, acompanhem o desempenho de aprendizagem e permitem que o aluno estude autonomamente e respeitando ritmo próprio (MORAN, 2015, p. 7).

A *Aprendizagem Compartilhada*, por sua vez, ocorre em rede. Para a neurociência, o cérebro humano aprende conectando-se em rede. A estratégia apresentada permite que espaços de aprendizagem sejam estabelecidos para além dos limites da instituição de ensino, permitindo aos alunos compartilhar experiências e informações com outros alunos localizados em outras instituições. Essa interação permite a coprodução de projetos, pesquisas e resultados, possibilitando ao aluno a integração com diferentes contextos e realidades (MORAN, 2015, p. 7).

Na *Aprendizagem por tutoria* os professores, tutores ou mentores são profissionais experientes na área de conhecimento específica que auxiliam individual ou coletivamente os alunos a alcançar um objetivo proposto. De acordo com Moran (2018), esses desempenham o papel de curadores, ou seja, contribuem para que cada estudante avance rumo ao objetivo apresentado através de estratégias de

aprendizagem já utilizadas entre seus pares, auxiliando os alunos de forma individual ou em grupo, a propor novos questionamentos, pesquisas e práticas (MORAN, 2015, p. 9).

Na *Aprendizagem baseada em problemas*, o ponto de partida é a apresentação de problemas como forma de integração dos conteúdos apresentados na disciplina específica. Os problemas devem ser apresentados em um contexto real a fim de favorecer a transferência dos conhecimentos e habilidades aprendidos em sala de aula para o mundo do trabalho (ALBANESE & MITCHEL, 1993; DELISLE, 2000).

A ABP tem por objetivo estimular os alunos a buscar soluções para situações simuladas ou reais apresentadas, objetivando incentivar e motivar os alunos a assumir mais protagonismo no processo de aprendizagem, considerando que os modelos curriculares da ABP são construtivistas em sua natureza, oportunizando aos alunos “construírem” o conhecimento (CARVALHO, 2009, p. 35).

Já o *Estudo de Caso* visa despertar nos alunos a capacidade de análise crítica, permitindo que investiguem um determinado fenômeno contemporâneo no seu contexto real. Segundo YIN (2015), o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir com o conhecimento de fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados.

De outro lado, o *Brainstorm*, conhecida como técnica da “tempestade de ideias” serve a atividades realizadas em grupo, visando desenvolver e explorar a criatividade dos alunos envolvidos. Segundo SCHIAVON (2017), o *Brainstorm* é uma técnica dividida em três etapas, a de preparação, realização e avaliação. Para sua correta utilização é de vital importância que essas etapas sejam dominadas pelo professor, possibilitando a compreensão dos seus objetivos pelos alunos e, também, a correta avaliação dos resultados obtidos.

A *Prototipação* é uma técnica que tem como objetivo fornecer meios para testar um determinado produto, um conceito ou uma solução, antes de seu lançamento, partindo do problema que se pretende resolver. É uma técnica muito utilizada pelos cursos de engenharia e saúde. Segundo Pressman (2009), o modelo de prototipação pode ser definido em cinco fases: Comunicação (levantamento de requisitos); Plano Rápido; Modelagem Rápida (protótipo); Construção do Protótipo; Entrega e Feedback.

A *Aprendizagem por projetos* é uma técnica que permite, por meio de soluções para problemas reais, criar produtos, protótipos, jogos, *startups* que irão interagir não apenas com o grupo de alunos e professores envolvidos diretamente no projeto, mas com todos os indivíduos que naquela situação estejam relacionados àquela atividade. No caso dos projetos, estes podem ser integradores, ou seja, interdisciplinares, envolvendo várias disciplinas do curso ou mesmo em um nível mais avançado, quando a matriz curricular do curso não se divide em disciplinas, mas em temas que sustentarão teoricamente o projeto a ser realizado. Podem ser também transdisciplinares, modelos mais complexos, que envolvem um currículo integrado, muito utilizados na área da saúde (MORAN, 2015, p. 9).

4.4.2 A crítica à proposta de utilização mercadológica dos modelos de aprendizagem ativa

Cabe aqui uma crítica ao messianismo com que são tratadas as metodologias ativas e as estratégias *inovadoras*, somadas à virtualização do ensino em plataformas digitais, levando ao EaD – Ensino a Distância ou, menos radicalizada, uma proposta de ensino híbrido ou semipresencial como os autores citados apresentam e defendem. Conforme indica o CENSO EAD.BR²⁷ (2018), no cenário educacional brasileiro ocorreu um aumento exponencial da utilização de modelos híbridos e à distância, tendo como principais motivos a redução de custos, que permite, a redução do valor das mensalidades, a disseminação de cursos de graduação em localidades não atendidas por cursos presenciais.

O relatório mencionado, elaborado pela ABED, cujo interesse é promover a educação à distância, indica os pressupostos mercadológicos de suas atividades. Por esse motivo, entendemos que essas informações devem ser analisadas de forma crítica, ante os interesses envolvidos. Como defesa da excelência do sistema e

²⁷ O Censo EAD.BR, é um relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil, publicado anualmente, que tem por objetivo mapear a abrangência da EAD no Brasil, em termos de distribuição geográfica e número de alunos atendidos em tipos de cursos e de instituições. O relatório é elaborado e publicado pela Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED, formada por pessoas físicas interessadas na promoção da Educação a Distância como instrumento de progresso nas sociedades democráticas; pessoas jurídicas interessadas e que colaborem significativamente para os objetivos da ABED. (Fonte: <http://www.abed.org.br/site/pt/>).

contraposição aos demais modelos, assim se manifesta a ABED quanto à possibilidade de melhoria da qualidade do ensino ofertado e desenvolvimento dos seus alunos:

[...] os alunos podem estudar e praticar em ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) e, de forma periódica, têm encontros presenciais em ambientes inovadores ou laboratórios, nos quais as práticas e experiências de aprendizagem são construídas com metodologias ativas e vivências presenciais em grupos. Nesses ambientes, o aluno se transforma em protagonista de seu aprendizado, e o professor exerce o papel de facilitador de aprendizagem e coach. Ele usa sua experiência para apoiar os grupos de alunos no processo de “aprender a aprender” de forma autônoma e criativa. (CENSO EAD.BR, 2017, p. 18).

O número de cursos na modalidade à distância e semipresencial são assim apresentados pela ABED:

TABELA 5 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS POR MODALIDADE DE OFERTA				
ANO	TOTALMENTE A DISTÂNCIA	SEMIPRESENCIAL	LIVRES NÃO CORPORATIVOS	LIVRES CORPORATIVOS
2009	528.320	--	--	--
2010	656.524	--	755.194	850.203
2011	817.887	--	--	--
2012	1.141.260	336.223	3.568.856	726.127
2013	692.279	190.564	1.628.220	1.271.016
2014	519.839	476.484	1.780.000	1.092.383
2015	498.683	609.338	3.505.582	435.309
2016	561.667	217.175	1.675.131	1.280.914
2017	1.320.025	1.119.031	3.839.958	1.459.813
2018	2.358.934	2.109.951	3.627.327	1.278.435

Fonte: Censo EAD 2018 (ABED, 2018, p.154) (Adaptado pelo autor)

As informações contidas na tabela acima são apresentadas com intuito de fomentar a crítica que fazemos da vinculação quase que absoluta das metodologias ativas e seus modelos à educação não-presencial. Da forma como é apresentada

essa concepção, se dicotomiza o ensino presencial do semipresencial e a distância como se o primeiro representasse inexoravelmente o atraso na educação e os dois outros, da mesma maneira, o futuro que solucionaria todos os gargalos e problemas enfrentados pelo setor.

É perceptível o discurso positivo daqueles que defendem o modelo EaD e Híbrido/Semipresencial como a solução dos problemas da educação no Brasil e no mundo. Por seu intermédio teríamos, em conjunto, a diminuição do valor das mensalidades, maior acesso à educação formal e melhoria da qualidade de ensino pelo uso de práticas modernas. Porém, essas afirmações carecem de comprovação científica ou estatística ante a ausência de pesquisas sobre o tema sobre esse viés ou com esse objetivo.

Como a ABED assume, um dos principais objetivos das instituições de ensino, especialmente de natureza privada, é a diminuição de custos. Esses custos relativos à estrutura física e humana necessárias para o desenvolvimento das atividades pedagógicas passa realmente por uma redução, sem que para notar essa realidade seja necessária muita análise.

No modelo pela associação defendido, em um primeiro impacto, eliminam-se as salas de aula, bibliotecas, espaços de convivência, funcionários de apoio e, especialmente, diminui-se a atuação, participação e relevância dos professores. Toda essa estrutura é transposta ao plano virtual, que é utilizado por um número infinito de usuários do sistema.

Apenas como exemplo no que se refere aos professores, um curso de Direito “tradicional” com autorização para ofertar 100 vagas por período, deve contar com cerca de 25 professores, com titulação específica, além de toda a estrutura física de salas de aula, biblioteca, acervo, etc., em conformidade quantitativa com os instrumentos de avaliação do Ministério da Educação.

Já um curso de Direito que utiliza em sua organização uma estrutura não seriada, aplicando metodologias ativas e suporte informacional, adotando a teoria do professor mediador das discussões integradas dos conhecimentos técnicos previamente apresentados em plataformas digitais (sala de aula invertida), que atue em sistemas rotacionais, *flex* ou *à la carte*, com o mesmo número de vagas ofertada, tem a necessidade de cerca de 8 professores. Além de menor estrutura física, biblioteca e acervo.

Se imaginarmos um curso de Direito totalmente a distância, conforme existem estudos em andamento no Ministério da Educação, cuja retomada se deu no atual governo, a situação é ainda mais contrastante. Nos cursos a distância a diferença quantitativa não está necessariamente no número de professores, mas no número de alunos que poderão aderir ao sistema. O cálculo é exponencial.

Um mesmo grupo de professores que é capaz de atender presencialmente um número específico de alunos passa a atender por meio do material didático elaborado (apostilas, atividades, vídeo-aulas, avaliações) um número variável de alunos e por tempo indeterminado, levando em conta que o material didático passa a pertencer à instituição de ensino, que estará autorizada a utilizá-lo indefinidamente. O contato pessoal dos alunos não é, via de regra, com um professor, mas com um tutor, que estará disponível para o sanar dúvidas acerca dos conteúdos apresentados.

Se pensarmos nos mesmos 25 professores de um curso de Direito presencial que atendem à 100 alunos ingressantes por semestre e, proporcionalmente nesses mesmos 25 professores que atenderão a 1500 ou 2000 alunos ingressantes por semestre, a diminuição de custos é exponencial. Mesmo com a mensalidade menor, o lucro projetado justifica a defesa ferrenha do ensino à distância que promovem as mantenedoras das instituições de ensino privadas e públicas também.

Respeitadas as exceções ou fundada nelas, os cálculos acima são de simples realização e mostram o interesse mercadológico presente nas propostas *disruptivas*, *híbridas*, *inovadoras*. Mesmo que as exceções ou a regra, no caso das instituições, esteja na projeção da qualidade de ensino, não há como nos afastarmos da dimensão econômica e mercadológica do sistema defendido e seu poder de convencimento.

Na nossa interpretação, propostas “modernas ou modernizadoras” sustentadas nas metodologias ativas e tecnologias de informação, sem que se altere a matriz epistemológica do processo de ensino em suas dimensões técnica e ética, não conduzirão à verdadeira mudança tida como essencial.

A substituição total ou parcial do *locus* onde se desenvolvem as atividades, do físico para o virtual, se acompanhada da mesma lógica educacional apenas transfere a *disfunção* de lugar. Seguem a educação mecanicista, por conteúdos, sem um olhar para a dimensão ética, política, social e humana do aluno, que permanece objeto do processo.

Maior relevância imputamos às possíveis transformações da práxis educativa nos moldes freireanos. A intencionalidade dos sujeitos (educador-educandos), a

ressignificação dos conteúdos, a construção dialógica do conhecimento, a inserção da formação no mundo e para o mundo em sua universalidade e complexidade relacional intersubjetiva. Essa é a utopia transformadora que defendemos e acreditamos ser, com esteio na criticidade, projetável e realizável.

4.5 A APRENDIZAGEM POR PROJETOS COMO PROPOSTA

Sem pretendermos apresentar uma solução única e definitiva para a disfunção do ensino jurídico que se apresenta no decorrer da pesquisa realizada, mas acreditando, utopicamente, que a proposta a seguir será capaz de congrega as orientações das diretrizes curriculares vigentes com a hibridação no sentido que se propõe, passamos a apresentar seu planejamento e possibilidade de execução.

Conforme afirma Moran (2015, p. 3):

Aprender por experimentação, por design e aprendizagem maker são expressões atuais da aprendizagem ativa, personalizada e compartilhada. A ênfase na palavra ativa precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo com cada atividade. Ensinar e aprender tornam-se fascinantes quando se convertem em processos de pesquisa constante, de questionamento, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento crescentes, em áreas de conhecimento mais amplas e em níveis cada vez mais profundos. **A sala de aula pode ser um espaço privilegiado de cocriação, maker, de busca de soluções empreendedoras, em todos os fios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas. O importante é evoluir como pesquisadores, descobridores, realizadores; que conseguem assumir riscos, aprender com os colegas, descobrir seus potenciais. Assim, o aprender se tornar uma aventura permanente, uma atitude constante, um progresso crescente.** (grifo nosso)

Consideramos que a sala de aula permanece como o espaço inicial para o planejamento e execução das ações pedagógicas. A partir desse espaço é que projetamos as atividades, organizamos sua execução, realizamos a análise dos resultados de cada uma e avaliamos o resultado obtido no aprendizado dos sujeitos. A aplicação de metodologias ativas, estratégias diferenciadas e tecnologias de informação, como demonstramos, pode alcançar uma amplitude de opções que dependem, para sua escolha, de diversos fatores estruturais, institucionais, econômicos e subjetivos.

Dentre os modelos conceituais apresentados, escolhemos para a proposta apresentada, a aprendizagem baseada em projetos, com as adaptações necessárias para sua aplicação ao ensino jurídico. A opção pela estratégia e métodos ocorreu, por algumas questões prático-operacionais e econômicas. São estratégias que não necessitam investimentos substanciais em estrutura física, equipamentos ou programas computacionais específicos, apesar de poderem ser realizadas com o suporte desses. A sua relativa simplicidade leva à democratização de sua utilização pelas instituições e pelos sujeitos, tanto no aspecto operacional quanto econômico.

Iniciando pela questão da organização curricular tradicional, a crítica que se fez, com base nas fontes pesquisadas, aponta que para as consequências que o modelo cartesiano, disciplinar e especializado trouxe para a ciência e para a educação. A natureza e o ser humano divididos e analisados em pequenas partes, mais fáceis de estudar. O pressuposto do método cartesiano, denominado de científico, é o de que entendendo as partes, entendemos o todo. Daí a divisão disciplinar da natureza e, como consequência, a estruturação das diversas disciplinas.

Como resultado dessa divisão dos fenômenos da natureza e da vida humana, surge a especialização também dos seus estudiosos. A formação de especialistas em cada uma das disciplinas que surgiam possibilitou que esses fenômenos fossem melhor compreendidos. Essas ideias revolucionárias para o século XVII, foram sendo sistematizadas nos séculos seguintes e fomentaram avanços inatacáveis na compreensão da natureza e sociedade. A consolidação efetiva do método científico ocorreu no século XIX, alicerçando sua inclusão no âmbito acadêmico universitário e escolar.

Como relata Edgar Morin (1999), os desenvolvimentos disciplinares trouxeram a vantagem da divisão do trabalho, da produção de novos conhecimentos, bem como

a elucidação de inúmeros fenômenos. Mas em contrapartida, trouxeram também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento, da ignorância e da cegueira. Prossegue o autor afirmando que essa maneira de ver a realidade constitui um "paradigma de simplificação", cujos princípios são a "disjunção", a "redução" e "abstração".

Na explanação de Araújo (2014, p. 19-20), baseado em Morin, a "disjunção" apartou o conhecimento científico da reflexão filosófica, promovendo a separação dos três grandes campos do conhecimento: a Física, a Biologia e as Ciências do ser humano. Para remediar a disjunção realizou-se outra simplificação: a "redução" do complexo ao simples. Para estudar o universo, formado por elementos reunidos em objetos e sistemas, promoveu-se sua "abstração", por meio da matematização e da formalização da ciência, separando os seres da realidade do mundo.

O paradigma de ciência, como se demonstrou, continua espelhado na educação formal, fundada na premissa de que as partes (as disciplinas) já são conhecidas e sua articulação em unidades seriadas anuais vai compondo o processo de constituição dos alunos, que, ao final da formação, estarão prontos para enfrentar a vida pessoal e profissional. As "grades curriculares" são estruturadas a fim de dar visualidade ao todo educativo, com seus diversos quadros, as disciplinas e seus conteúdos a ser trabalhados de forma fragmentada (ARAÚJO, 2014, p. 22).

Essa realidade também se apresenta no ensino jurídico como consequência da estruturação dos projetos pedagógicos em unidades curriculares separadas (disciplinas) e em sequência linear por área ou ramo do direito. Partimos das disciplinas de formação geral (propedêuticas, humanísticas) para as disciplinas de formação específica (dogmáticas, teóricas) e dessas para as disciplinas de formação profissionalizante (práticas). No sentido dado por Freire, nossos acadêmicos vão sendo preenchidos em seus compartimentos com saberes sequenciais que, ao final, completarão o indivíduo que estará "pronto", "formado" para a vida em sociedade.

Nessa dimensão, as práticas pedagógicas também são simplificadoras, objetivando a melhor compreensão dos fenômenos do mundo e da vida. Para isso, buscamos a "abstração", formalizando o conteúdo e afastando-o do objeto de estudo. Encaixotamos a realidade em manuais e livros, transportando-a para a sala por exemplos abstratos. Ditos recursos, úteis reconhecidamente, mantêm os alunos distanciados da realidade concreta.

O objeto formalizado a ser conhecido não é aquele do dia a dia. Ensinamos aos nossos alunos a realidade abstratamente codificada, formalizada nos materiais de estudo e cobramos a aprendizagem desses conteúdos abstratos apoiados em avaliações também abstraídas da realidade. Por exemplo: o Direito Constitucional se torna um conjunto de objetivos, princípios e garantias, abstratamente estudados. O Direito Civil trata da posse como exercício de poder sobre a coisa. Mas que coisa? A coisa imaginária e imaginada em sala de aula. Ou a Teoria da Vontade do Direito Penal como vontade de concretizar os elementos do tipo, desejando o resultado. Que tipo? Que resultado?

Para além da abstração, também temos a separação do próprio sujeito, fisicamente, do objeto de conhecimento. Colocados em espaços artificiais criados para promover a aprendizagem formal, separados em carteiras individuais e sem poder dialogar com os demais alunos, estão esses deslocados do mundo concreto em que vivem e de sua complexidade (MORIN, 1999; 2000; ARAÚJO, 2014). Ou seja, além da formalização do conhecimento, promoveu-se o distanciamento dos sujeitos de sua realidade, desconectando a educação formal das necessidades, dos interesses e dos desejos dos alunos.

Para Araújo (2014, p. 22), esse distanciamento afasta os estudantes e docentes no processo educativo. O aluno deixa de ser considerado um ser complexo, que tem uma história de vida, que traz conhecimentos específicos, que tem sua própria intencionalidade e passa a ser conhecido como a pessoa que aprende ou não o conteúdo. Nessa perspectiva, se aproxima o autor da teoria freireana já tratada.

Como analisamos, sob a perspectiva de Paulo Freire, Ulisses Araújo, Edgar Morin, Jean-François Lyotard, Pierre Lévy e Manuel Castells, que em suas obras apontam a exaustão ou, ao menos, a incompletude do modelo cartesiano e da educação mecanicista. Inicialmente na década de 1960 essa visão começa a permear os meios acadêmicos, empresariais, científicos e também, o sistema educacional.

No âmbito científico e empresarial, nos dias atuais é inegável que a produção de novos conhecimentos e de bens baseiam-se em propostas e projetos que rompem as fronteiras disciplinares. Cada vez mais as agências de financiamento de pesquisa investem recursos em projetos temáticos que contam com a contribuição de diferentes especialistas. Empresas buscam profissionais que, apesar de especialistas em determinadas áreas, tenham alguma espécie de flexibilidade em sua formação que

lhes permita dialogar com outros profissionais, trabalhar em equipe e adaptar-se aos novos desafios e mudanças no mercado de trabalho (ARAÚJO, 2014, p. 27).

Essa percepção não quer dizer que não continue sendo importante a especialização em determinadas áreas, ao consideramos que na produção inovadora de conhecimento não existe muito espaço para generalistas, pessoas que sabem um pouco sobre muitas coisas. As especializações, porém, adotam outra perspectiva no trabalho interdisciplinar: a do trabalho coletivo, em que cada especialista sabe das limitações de seu campo de estudo e que a compreensão do fenômeno analisado só será possível com a articulação de diferentes saberes (ARAÚJO, 2014, p. 27).

A legislação educacional brasileira, para todos os níveis de ensino, consolidou a possibilidade de projetos de formação interdisciplinar. No entanto, as resistências a sua implementação são enormes, dificultando o rompimento do paradigma da estrutura disciplinar em todo o sistema educacional (ARAÚJO, 2014, p. 27). No ensino jurídico a situação não é diferente.

Como ressaltamos em seção anterior, há resistência por parte dos professores, que sem formação pedagógica e normalmente estreitamente especializados em uma determinada área ou ramo do direito e dos alunos, que acostumados com a disciplinarização e compartimentação dos conteúdos desde o início de sua educação formal, sentem dificuldades em compreender a dinâmica interdisciplinar.

Com a transversalidade as dificuldades são idênticas. Não há formação pedagógica prévia dos professores do ensino jurídico, sendo esses contratados ou avaliados nos concursos de admissão pela sua especialização e titulação acadêmica e desempenho em sessões de avaliação didática mediante a apresentação de uma aula expositiva, também disciplinar. A superespecialização vige como parâmetro para sua atuação.

Conforme análises expostas, notamos que a disfunção do ensino jurídico, em parte, está ancorada na preponderância da formação técnico-jurídica no âmbito do planejamento do ensino em detrimento da formação ético-política dos futuros bacharéis. Muito nos preocupamos com a formação técnica, sendo esse o mote que determina, por exemplo, a metodologia e os conteúdos avaliados no Exame de Ordem Unificado.

Mesmo ao considerarmos a inclusão obrigatória de conteúdos de formação humanística ou geral indicada nas diretrizes curriculares e a recente inserção de

questões de Filosofia no Exame de Ordem Unificado (2 questões da totalidade de 80 avaliadas), esses conteúdos permanecem compartimentados em disciplinas especializadas, sem que se promova sua interconexão com os conteúdos de formação técnico-profissional e relegados a um patamar de menor importância.

Para atingirmos o contexto ideal de interconexão dos conteúdos técnico-práticos com os conteúdos ético-políticos, compreendidos como indissociáveis para estruturação curricular, planejamento e execução das práticas pedagógicas no interior de um curso de Direito que vise a formação do graduando compatível com o perfil previsto pela Resolução CNE/CES nº 05/2018, mas especialmente, necessário para atender às demandas sociais e expectativas individuais do aluno, devemos tomar consciência do imperativo de mudança do paradigma tradicional.

Por essa razão a importante inovação no que tange ao implemento da transversalidade e o estudo dos temas ditos transversais de uma maneira que estes encontrem significação vinculados aos conteúdos de formação específica ou técnica. Sem essa primeira significação, a transversalidade não passa de um artifício para que se cumpram as diretrizes educacionais.

Comumente encontramos os temas transversais tratados de forma inadequada quanto à ideia de transversalidade. Com intuito de atender às diretrizes curriculares e os instrumentos de avaliação, as instituições adotam alguns estratégias. É possível encontrar os temas transversais tratados de forma disciplinar. Criam-se disciplinas/unidades curriculares com a denominação de um desses temas. Por exemplo, uma disciplina de Educação Ambiental, ou Ética e Direitos Humanos, como apresentamos na seção que analisou os projetos pedagógicos de dois dos cursos de Direito em Foz do Iguaçu.

Outra estratégia adotada é a realização de palestras com algum dos temas elencados como transversais: uma palestra semestral sobre Relações de Gênero ou sobre Terceira Idade. Ou ainda, a inclusão dos temas transversais no conteúdo e denominação de uma disciplina já existente: Antropologia e Relações Étnico-raciais é um exemplo que também emerge da análise dos projetos pedagógicos antes mencionados.

Araújo (2014, p. 47) traz como amostra a possibilidade de trabalhar a transversalidade como "currículo oculto", quando professores abordam as temáticas transversais na medida em que surjam oportunidades no cotidiano das aulas ou a partir de um fato social específico. Nesse caso, o trabalho transversal ocorre com base

no que denomina o autor de "ganchos". O docente aproveita, por exemplo, uma notícia sobre feminicídio para promover uma discussão em sala sobre o tema e suas implicações fomentando a reflexão do grupo.

Essas estratégias têm sua importância e podem cumprir, ao menos parcialmente, o objetivo de abordar os temas transversais, servindo na formação dos acadêmicos. Apesar disso, o paradigma da disciplinaridade se mantém como eixo principal da organização curricular e da prática pedagógica, relegando a interdisciplinaridade e a transversalidade a um papel secundário, complementar.

Por outro lado, é possível projetar uma modificação mais profunda, que atinja também a própria organização curricular, no sentido mais amplo da prática pedagógica como salientamos anteriormente, envolvendo a gestão institucional, a organização administrativa do curso, sua estruturação curricular e a ação docente e discente. Seguindo a orientação de escolha, optamos pela *aprendizagem por problemas e projetos* e o *estudo do meio* em razão da percepção de que exigiriam menores recursos para sua implementação (MACHADO, 2000, p. 2 *apud* ARAÚJO, 2014, p. 55).

São elementos fundamentais de um projeto, segundo o autor: referência ao futuro, abertura para o novo, ação a ser realizada pelo sujeito que projeta. Continua Araújo (2014, p. 55), afirmando que os projetos são ações constituídas por três características: a intenção de transformar o real, uma representação prévia do sentido dessa transformação (que orienta e dá fundamento à ação), agir em função de um princípio de realidade (atendendo às condições reais decorrentes da observação do contexto da ação e das experiências acumuladas em situações análogas).

E com os projetos pretende-se: estabelecer as formas de pensamento atual como problema antropológico e histórico; dar sentido ao conhecimento baseado na busca de relações entre os fenômenos naturais, sociais e pessoais, ajudando-nos a compreender melhor a complexidade do mundo em que vivemos; planejar estratégias para abordar e pesquisar problemas que vão além da compartimentalização disciplinar (ARAÚJO, 2014, p. 56).

Pela definição de *aprendizagem por projetos* que apresentamos na seção anterior, como uma técnica que permite, por meio de soluções para problemas reais, atender não apenas os alunos e professores envolvidos no projeto, mas os demais indivíduos se encontrem em tal situação ou atividade. Os projetos, aplicados à prática pedagógica podem ser integradores (interdisciplinares), envolvendo várias disciplinas

do curso ou mesmo em um nível mais avançado, quando a matriz curricular do curso não se divide em disciplinas, mas em temas que sustentarão teoricamente o projeto a ser realizado. Podem ainda ser transdisciplinares ou transversais, mais complexos, que envolvem um currículo integrado.

A flexibilidade da técnica, nesse sentido, permite sua aplicação em diversas circunstâncias ou programas curriculares. Pode ser utilizada como forma de integrar os conteúdos tradicionais em atividades interdisciplinares ou ir além, inserindo a dinâmica da transversalidade no quadro de um projeto pedagógico estruturado de forma tradicional. Por outro lado, podem ser o eixo de organização do próprio projeto pedagógico do curso em questão.

4.5.1 Planejamento e execução de um projeto integrador, interdisciplinar e transversal para o ensino jurídico

A proposição que inicialmente trazemos é sua aplicação na forma de um projeto integrador, de natureza interdisciplinar e transversal, aplicável de plano, no âmbito de um curso de direito com estrutura curricular tradicional. O objetivo é a criação de uma estratégia para a construção do conhecimento, com a participação do aluno como protagonista do processo, em conjunto e em igualdade de posição com os demais alunos e também com os professores.

Mesmo se aplicada a técnica sobre uma estrutura curricular rígida, esta será capaz de mitigar as causas da disfunção no ensino jurídico como entendemos pela aproximação dos sujeitos à realidade do mundo (social, política, econômica e jurídica). De modo paralelo e concomitante, não se abandonaria as especializações disciplinares, entendo sua importância para a ciência e para o conhecimento. E na transversalidade, atenderia à exigência de uma formação ética, ladeada pela formação técnica.

A aprendizagem por projetos, como estratégia, se afasta do ideário dos programas previamente definidos. A "estratégia", segundo Morin (2006), é uma ação que pressupõe decisões, escolhas, apostas e, portanto, riscos e incertezas. A estratégia não designa um programa predeterminado a ser aplicado, mas demanda,

como base em uma decisão inicial, imaginar cenários para a ação, que poderão ser modificados segundo as informações que cheguem no transcorrer da ação e segundo os elementos aleatórios que advirão dela.

A estratégia, como planejamento inicial e em sua execução, se apresenta com grande flexibilidade pois se organiza de tal maneira que permite e até prevê possíveis modificações em consequência de eventos, interações, questionamentos e decisões que surjam durante o processo.

Para Araújo (2014, p. 55), entender o projeto como estratégia traz uma nova perspectiva para o trabalho pedagógico, pois, com base em representações prévias sobre os caminhos a percorrer incorpora a abertura para o novo; a perspectiva de uma ação voltada para o futuro, visando transformar a realidade; e permite dar sentido ao conhecimento baseado na busca de relações entre os fenômenos naturais, sociais e pessoais, bem como planejar atividades que vão além da compartimentalização disciplinar, possibilitando articular os conhecimentos científicos e os saberes populares e cotidianos.

Retomando as questões relativas à pós-modernidade, sociedade em rede e cibercultura, é indispensável projetar uma prática pedagógica repensando tempos, espaços, conteúdos e a relação educador-educandos, bem como as bases epistemológicas e metodológicas da ação educativa. Esse modelo de organização da prática pedagógica deve ser compatível com os avanços ciência e da cultura, procurando alternativas para desconectar o ensino do modelo estabelecido no século XIX.

Isso importa em reconhecer que a superespecialização e a compartimentação do conhecimento já não são suficientes; que a hierarquia estabelecida entre o professor que sabe e o aluno que aprende deve ser superada; que a desconexão entre conteúdos científicos e saberes populares não existe na realidade social.

Mas é preciso cautela nessa busca, como defende Araújo (2014, p. 59). Para o autor, a quem nos filiamos nessa posição, buscar novos caminhos para o conhecimento não significa negar as vantagens que o paradigma cartesiano possibilita para o estudo da natureza, da cultura e da vida humana por meio da especialização, do desenvolvimento disciplinar e da divisão do trabalho. As especializações devem, entretanto, assumir a perspectiva no trabalho coletivo, em que cada especialista tem consciência das limitações de seu campo de estudos e de que a compreensão dos fenômenos só será possível com a articulação dos diferentes saberes.

Pensar nos fenômenos de forma complexa não significa abandonar a visão parcial dos fatos, sendo que o grande avanço do pensamento complexo é coordenar em uma mesma perspectiva, os aspectos parciais e totais da realidade, abandonando o disjuntivo “ou” e adotando o conjuntivo “e” no pensamento sobre os fenômenos (MORIN, 2006).

Nessa interação entre as disciplinas especializadas e os temas transversais por intermédio da interdisciplinaridade encontramos um espaço de hibridação, alargando, flexibilizando e permeabilizando as fronteiras do conhecimento.

Para tanto, com fundamento no ideal da cibercultura e do conhecimento em rede, apresentamos uma contextualização da maneira como seria possível projetar uma atividade pedagógica interdisciplinar e transversal, com essa modelagem (rede). Não pretendemos com isso indicar um caminho absoluto, único, para reverter a disfunção ou disfunções do ensino jurídico. Tampouco nos atrevemos a indicar como a melhor solução. Apenas compreendemos ser uma proposta executável.

Utilizamos como ponto inicial da proposta de aplicação os estudos de Ulisses Araújo, com adaptações em consequência dos objetivos e do nível educacional ao qual se dirige. Escolhemos como temática central do projeto integrador os Direitos Humanos e possíveis questionamentos que poderiam surgir quando esta for apresentada aos alunos em sala de aula. A definição do tema é a primeira etapa do planejamento da rede que será a modelagem do projeto.

Como estratégia ideal, a definição do tema deve ser decorrente de uma decisão democrática e compartilhada entre os sujeitos do processo: professores e alunos. Da mesma forma, os sujeitos devem, preferencialmente, apresentar os primeiros questionamentos que darão sustentação à rede em construção.

Definido o tema, o projeto integrador deve ser planejado e organizado formalmente perante os órgãos de gestão da instituição e do curso para que tenham sua legitimidade atestada e seu registro e certificação. O projeto a ser elaborado pode seguir o modelo indicado:

QUADRO 14 – PROPOSTA DE PROJETO INTEGRADOR
PROJETO INTEGRADOR
DESCRIÇÃO DO PROJETO

1. **CURSO DE APLICAÇÃO: Direito**
2. **TEMÁTICA TRANSVERSAL: Direitos Humanos**
3. **ORGANIZAÇÃO E COLABORAÇÃO:**
 - a) Responsável institucional: Profª. Antígona
 - b) Elaboração e planejamento: Profª. Antígona, Prof. Caio, Prof. Mévio, Prof. Tício, Profª. Minerva, Prof. Sócrates, Prof. Sísifo, Prof. Platão, Profª. Atena
 - c) Colaboração: alunos das turmas integradas, técnicos administrativos, agentes externos.
 - d) Unidades curriculares integradas: Filosofia, Sociologia, História do Direito, Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Processual, Direito do Trabalho.
 - e) Turmas/períodos integrados: 5º ao 7º período.
 - f) Instituições/Agentes externos: Associação de Moradores do Bairro Jaçanã/Morena/Xangrilá
4. **OBJETIVO:**
 - a) Estudar o tema dos Direitos Humanos numa perspectiva interdisciplinar e transversal;
 - b) Identificar, pela visão interdisciplinar e transversal, a condição individual e coletiva dos moradores dos bairros indicados sob o prisma dos Direitos Humanos;
 - c) Identificar a interconexão dos Direitos Humanos com os conteúdos relacionados às unidades curriculares indicadas e com outros conteúdos, curriculares e extracurriculares, áreas de conhecimento e saberes que possam se conectar no desenvolvimento da atividade;
 - d) Integrar as perspectivas formativas teórica e prática em contato com a realidade social na qual estão inseridos os Direitos Humanos e outros conteúdos curriculares;
 - e) Significar os Direitos Humanos a partir de sua inserção na realidade social e individual dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem em conjunto com sujeitos externos;
 - f) Incentivar o pensamento crítico e reflexivo dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem;
 - g) Fomentar, na dimensão acadêmica, a partir da crítica reflexiva, questionamentos, propostas de aplicação, atividades de extensão correlatas, projetos de pesquisa, alterações curriculares;
 - h) Apresentar, na dimensão técnico-jurídica, formas de atuação do profissional jurídico em situação real de interação com grupos sociais e indivíduos em situação de vulnerabilidade jurídica;

- i) Incentivar, na dimensão ético-política, a reflexão crítica sobre a realidade social, com a compreensão, pelos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem da sua inserção nessa realidade e as possibilidades de transformação;
- j) Atender, de forma material, as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito.

JUSTIFICATIVA

O projeto se justifica na medida da importância do tema dos Direitos Humanos e sua transversalidade perante os demais conteúdos inseridos nas unidades curriculares do Curso de Direito, sob a ótica teórico-prática. Ademais, no aspecto da formação ético-política dos graduandos em Direito, a justifica se encontra na possibilidade de contato com a realidade social dos moradores, permitindo a compreensão da diversidade econômica, social, cultural e política presente em nossa sociedade. As duas dimensões informadas, proporcionarão aos graduandos, a interpretação do fenômeno jurídico em sua realização social, antevendo como a norma, das diversas áreas específicas, atende às demandas da sociedade no que concerne aos Direitos Humanos.

MÉTODO UTILIZADO

O método escolhido para concepção do presente projeto é a problematização (Aprendizagem por Projetos), tenho como ponto de partida a investigação teórica sobre o tema dos Direitos Humanos, sua concepção filosófica e sociológica, chegando ao seu reconhecimento jurídico e posituação pelo Direito Constitucional (Direitos Fundamentais). Nessa fase inicial, o método dedutivo será utilizado, associado ao *brainstorm*, partindo de premissas gerais para concluir por sua validade ou não. A partir da sua acepção teórica, por meio de visitas aos locais de estudo e intervenção junto aos moradores, será complementada a análise proposta, com a coleta de dados essenciais para que, após realizado seu tratamento, sejam identificadas as inter-relações entre os conteúdos integrados em seus aspectos teóricos e práticos. Além dessa correlação, também se buscará analisar, do ponto de vista ético-político a consecução dos direitos e garantias fundadas nos Direitos Humanos na realidade social presenciada. O tratamento do conteúdo teórico e informações e dados coletados no campo de pesquisa, será realizado em ambiente físico (sala de aula) ou virtual (plataformas educacionais ou aplicativos de relacionamento). As metodologias utilizadas serão de natureza ativa, especialmente os modelos *rotacionais* e *sala de aula invertida*. Por esse caminho, a problematização buscará identificar as conexões e desconexões entre as duas dimensões, mediadas pela realidade social e apresentar possíveis medidas para minimizar ou suplantar as deficiências encontradas. O instrumental de realização do projeto inclui a bibliografia sobre o tema disponível nas bibliotecas físicas e virtuais da instituição, plataformas educacionais informatizadas ou aplicativos de mensagens para tratamento coletivo das informações e dados coletados e para sua difusão entre os sujeitos.

DELIMITAÇÃO

Público Alvo: Alunos do Curso de Direito (5º, 6º e 7º períodos) e moradores dos bairros Jaçanã/Morena/Xangrilá

Realização do projeto: () 1º semestre () 2º semestre (x) 1º e 2º semestres

Necessidade de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa: (x) sim () não

RECURSOS NECESSÁRIOS

Discriminação	Quantidade	Custo Unitário	Custo Total
---------------	------------	----------------	-------------

Pagamento aos professores colaboradores			
Materiais de expediente			
Transporte dos alunos			
Pessoal técnico			
SOMA			

AVALIAÇÃO

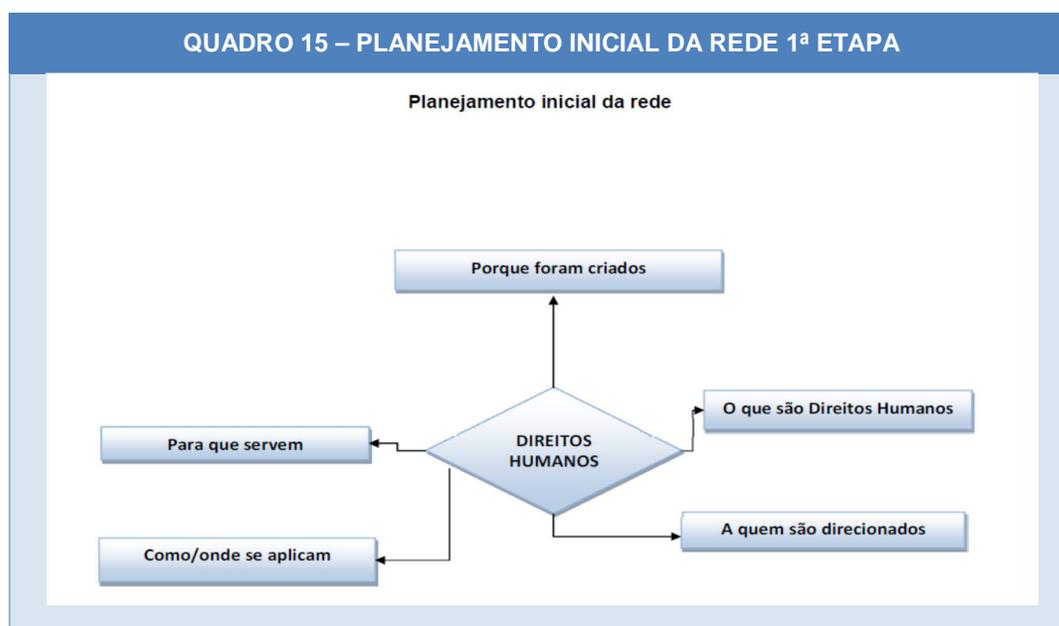
A avaliação das atividades e de seus resultados será de natureza reflexiva, no sentido de obtenção pelos professores e alunos envolvidos, do nível de compreensão do tema transversal e sua interconexão com os demais conteúdos integrados. Essa avaliação será realizada mediante questionários qualitativos apresentados às partes e que serão analisados coletivamente com objetivo de sua quantificação e eventuais ajustes ou complementos. Não se projeta a realização de avaliações formais (provas/testes). Entretanto, considerando o sistema avaliativo geral da instituição, será atribuída uma nota complementar pela participação efetiva no projeto e pelo desempenho ativo nas atividades propostas. Essa nota fará parte da composição da nota semestral de cada aluno, na proporção de 20% da nota final.

Foz do Iguaçu, ____ de _____, _____

Professor Proponente/Responsável

Fonte: Adaptado pelo autor do modelo do Centro Universitário Dinâmica das Cataratas – UDC para fins de ilustração.

A partir da concepção/modelo de projeto apresentado, o planejamento inicial pode ser contextualizado pela figura a seguir:

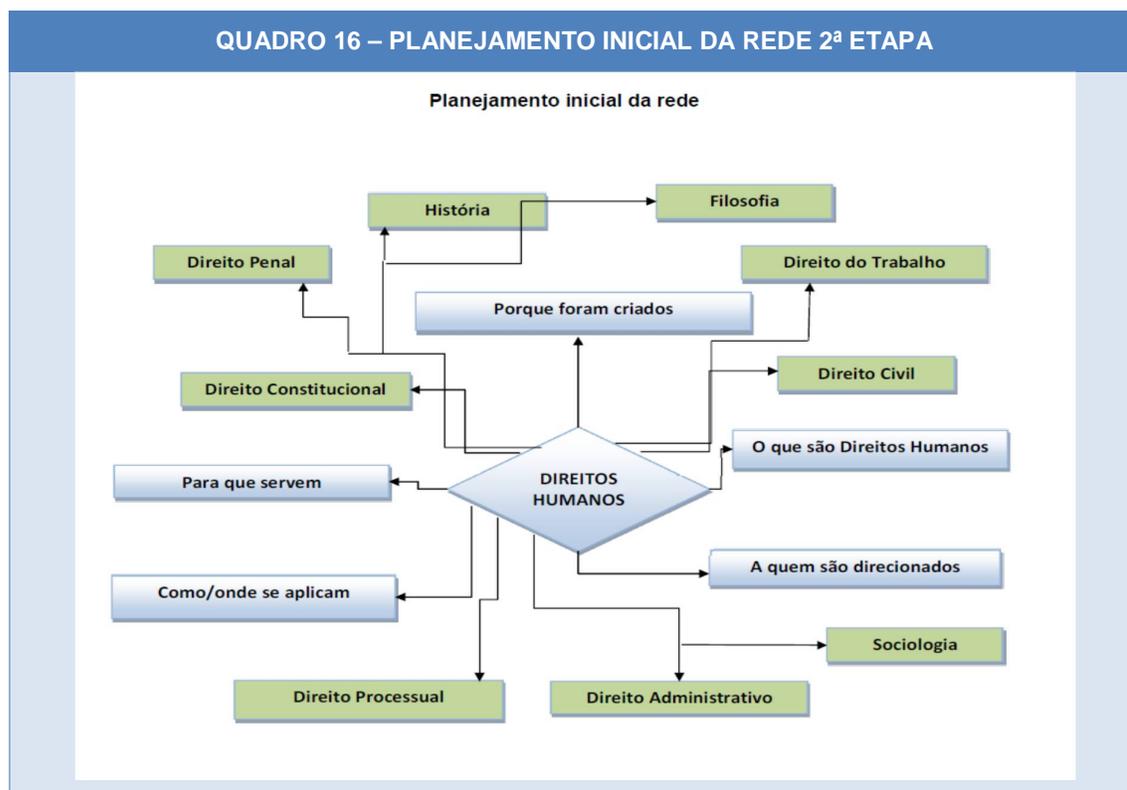


Fonte: Araújo (2014), adaptado pelo autor.

O passo seguinte consiste em dividir a turma em grupos, para que estes definam sob quais perspectivas disciplinares gostariam de debater e analisar a temática central. O papel de protagonismo dos alunos nessa escolha é essencial para os objetivos propostos. Esses campos do saber ingressarão no projeto, compondo a teia inicial da rede que se forma. A definição das áreas de conhecimento integrantes da discussão passa também pela escolha democrática e compartilhada. Deve ser evitada, preferencialmente, a influência do professor coordenador da atividade na escolha das disciplinas para interlocução do tema central.

Note-se que a disposição do projeto em forma de rede traz o objetivo de que sejam eliminadas as hierarquias de natureza subjetiva e científica. Na primeira indicação, não deve haver prevalência da vontade dos professores sobre as intenções, interesses e questionamentos dos alunos. Na segunda, não deve haver preponderância de um campo específico ou área do direito sobre as demais envolvidas na realização do projeto.

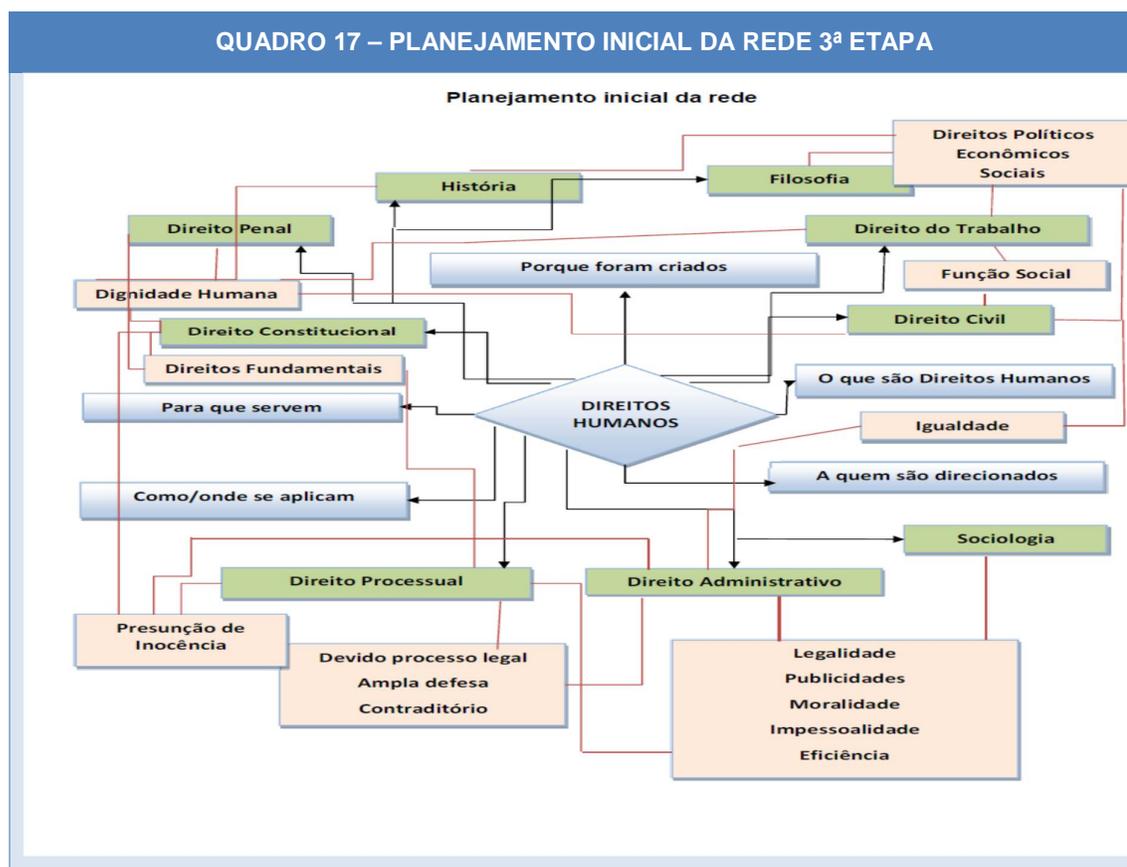
A figura a seguir demonstra os eventuais ramos do direito que poderiam ser envolvidos na execução do projeto:



Fonte: Araújo (2014), adaptado pelo autor.

Estabelecidos os nós iniciais da rede em construção, espera-se, a partir da interação dos sujeitos, que surjam questionamentos que levem a inserção de outras temáticas relacionadas, ramificando a rede inicial e enriquecendo a troca de informações entre os sujeitos, emissores e receptores dessas, interpretando, reinterpretoando e criando novas informações.

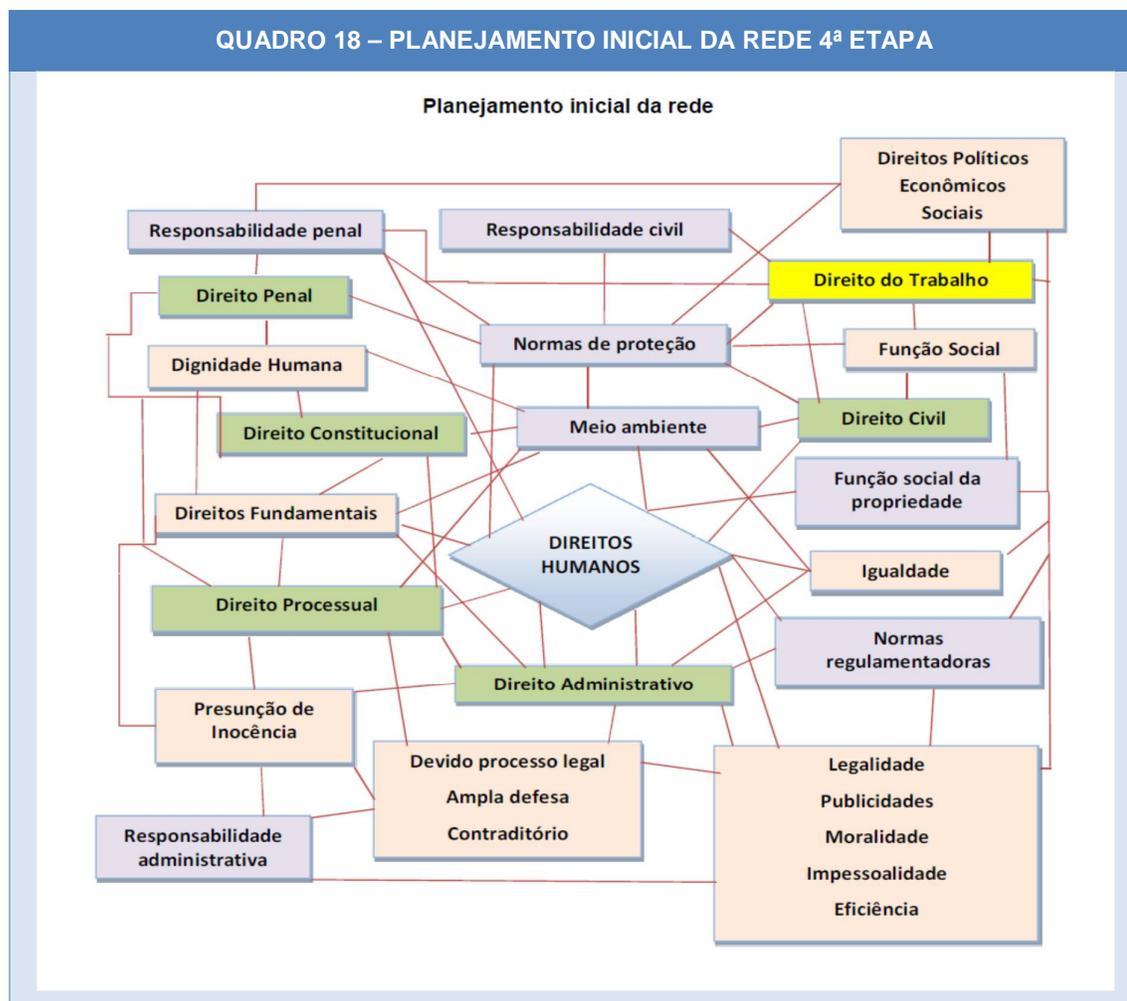
A figura abaixo contextualiza essas possibilidades:



Com o decorrer da execução da atividade em rede, os questionamentos iniciais deverão se desenvolver em direção ao estabelecimento da intercomunicação dos diferentes ramos do direito (campos do conhecimento) entre si e com o tema transversal proposto.

A figura apresentada abaixo indica uma das tantas possibilidades de encaminhamento das discussões, que dependerá do desenvolvimento do processo e dos sujeitos nesse contexto. Não há, como o diagrama de rede informa,

encadeamento ou direcionamento prévio quanto ao rumo ou final desses debates. As possibilidades são infinitas, como a própria natureza da rede e da cibercultura.



No exemplo acima, imaginamos que os debates tenham se encaminhado na direção da análise das relações de trabalho e sua interlocução com os Direitos Humanos. Apresenta-se sua vinculação com os direitos econômicos, sociais e culturais, advindos do Direito Constitucional, que também fundamenta, nos direitos fundamentais outras garantias.

A função social do trabalho, se liga à função social da propriedade, que está vinculada ao Direito Civil, que também informa a teoria contratual, que concretiza a relação entre empregado e empregador. Dessa relação, sob aspecto administrativo,

surgem as obrigações de proteção ao trabalhador, as regras de uso e fornecimento de equipamentos de proteção.

A obrigação de tutela do empregado, polo vulnerável na relação de trabalho, decorre do princípio da dignidade humana, de matriz constitucional. Da mesma forma, as relações de trabalho estão intimamente ligadas às questões ambientais e ao uso econômico dos bens. Nesse aspecto, a função social da propriedade retorna, abrangendo o aspecto ambiental, também interligado com os equipamentos de proteção individual do empregado.

O desrespeito à obrigação de fornecimento ou uso dos equipamentos de proteção tem efeitos na esfera administrativa, com a previsão da aplicação de multas ao empregador. Também tem efeitos na esfera penal, com a possibilidade de responsabilização pessoal do empregador ou do empregado pelos delitos causados em decorrência do não uso ou não fornecimento dos equipamentos. Por outro lado, os eventuais danos causados ao empregado pelo não fornecimento dos equipamentos de proteção, têm efeitos na esfera da responsabilidade civil devendo o causador do dano indenizar a vítima.

Mas, para que haja a responsabilização em qualquer das esferas, será exigida a instalação de um processo (administrativo, penal ou civil), garantida a ampla defesa, o contraditório e o devido processo legal, direitos humanos e fundamentais pela sua inserção constitucional.

A singela contextualização que apresentamos acima demonstra uma das inúmeras possibilidades de encaminhamento que a atividade, no seu desenrolar, pode assumir. Percebe-se que todo o entrelaçamento que indicamos se desenvolve de forma circular, reflexiva, sem hierarquia entre os nós e sem prevalência nos fluxos de informação dada a nenhum emissor ou receptor. Todos emitem informações (opiniões, dados, resultados de pesquisa, ações realizadas), ao mesmo tempo que todos também as recebem, interpretam e reenviam outras informações.

Ademais, o projeto integrados, inicialmente proposto como uma atividade de ensino, poderá fazer surgir projetos de extensão a partir das demandas encontradas nas comunidades analisadas, como também será capaz de fundamentar projetos de iniciação científica com a participação dos alunos e orientação dos professores participantes, atendendo às diretrizes curriculares contidas na Resolução nº 05/2018,

em seu art. 2º, § 3º²⁸, que trata da necessária articulação entre as atividades de ensino, extensão e pesquisa.

Esse aparente caos relacional é, como visto, característico da sociedade em rede e da cibercultura. Sendo assim, não poderia estar afastado da educação e das práticas pedagógicas. Essa desconexão é fruto da disjunção, abstração e redução do modelo cartesiano, insuficiente e disfuncional na atual conjuntura social. Mas é caos organizado ou a organização do caos, como disseram os autores estudados.

A ausência de hierarquia leva à ausência de centralidade do saber científico quanto aos saberes cotidianos e experiências pessoais dos sujeitos. Essa face do projeto integrador traz o ideal de significação do conhecimento, do qual tratamos antes. Do mesmo modo, insere a interatividade na ação pedagógica, deixando esta de ser mecanicista. Com os fluxos de informação que detalhamos, espera-se a compreensão dos fenômenos na sua complexidade a partir da percepção das partes as possibilidades infinitas de interconexão com a realidade social.

O professor de Direito, de qualquer área especializada, para atuar em projetos com a formatação apresentada deve, inicialmente, afastar ou alargar as fronteiras de sua própria especialidade. Deve reconhecer a centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem e compreender que o seu papel não é de narrar o conhecimento, mas de ensinar a aprender.

No mesmo sentido, deve internalizar a dinâmica de redes de conhecimento, reconhecendo que a “sua disciplina” não é mais ou menos importante do que as demais. Que o conteúdo que apresenta aos alunos não é “mais essencial” que os demais conteúdos essenciais. E admitir que a sua área de especialização não tem função para o graduando ou para o sistema jurídico senão em interconexão com as demais áreas jurídica, com a realidade social e com a realidade dele e dos alunos, como sujeitos do processo educacional.

A autocrítica sincera, deve alcançar também a capacitação pedagógica, reconhecendo o docente dos cursos jurídicos que o domínio do conteúdo ministrado, por maior que seja, não determina que este professor tenha competências pedagógicas e habilidades didáticas. Que para tanto é necessário recorrer, muitas

²⁸ Art. 2º [...]

^{3º} As atividades de ensino dos cursos de Direito devem estar articuladas às atividades de extensão e de iniciação à pesquisa.

vezes, à pedagogia e aos pedagogos, à psicologia da educação e aos psicólogos, à filosofia do conhecimento e aos filósofos.

Em nossa época, como em nenhuma anterior, a questão do isolamento do Direito como ciência está fragilizada. O Direito, ele próprio um produto das relações sociais, complexo e dinâmico, está inserido nessa rede maior, também complexa, dinâmica e multifacetada. Não há “o” sistema jurídico, há várias redes que se conectam e uma delas é a rede do Direito com suas inúmeras interconexões.

Alcançada a compreensão da complexidade das relações sociais, aliada ao entendimento de suas partes e como estas se comunicam, esperamos como resultado o conhecimento crítico e transformador pensado por Freire. Transformador dos sujeitos na sua (re)humanização, que os eleva a capacidade de serem transformadores da própria realidade na percepção crítica do mundo.

Ou dito conforme o discurso das metodologias ativas, o produto esperado é, na dimensão educacional, um graduado com saberes e aptidões que o capacitam para a adequada atuação técnico-jurídica, mas que também o habilite a atuar na esfera ético-política, pensando o Direito em sua dimensão filosófica, sociológica, antropológica e política, de forma crítica, reflexiva e autônoma.

Esse sujeito ideal, utópico, não mais será um mero replicador de leis e normas, emitidas por instituições alheias à sua realidade e preocupadas em manter o *status quo* de dominação social, cultural, política e econômica. Tampouco será apenas o indivíduo preparado para o mercado de trabalho, fundado na lógica da produtividade unicamente e em resultados econômico-financeiros. Não será unicamente um “corpo dócil” pela ótica foucaultiana.

Será um ser humano, com formação técnico-jurídica que o capacita para atuar no mercado de trabalho, mas de forma complementar, um sujeito social com formação ética e crítica, livre das amarras do conhecimento previamente estabelecido e com capacidade de promover a mudança na sociedade na qual se encontra. Apto a ter participação política em sua acepção substancial, não apenas formal. Hábil para promover o desenvolvimento econômico e social como sujeito produtor de conhecimento.

Uma pessoa mais próxima do ideal de completude que estará sempre no horizonte mas continuará inalcançável. Aquele homem que quer *ser mais*, da utopia freireana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da investigação realizada, chegamos a parte final do nosso trabalho, apresentando os resultados obtidos e algumas recomendações deles decorrentes. Não pretendemos entregar uma solução definitiva para a disfunção do ensino jurídico, apenas dar uma contribuição, com base nos estudos antes realizados, para a continuidade das discussões sobre o tema, entendendo a incompletude da pesquisa realizada.

De acordo com o problema de pesquisa proposto, delimitado na incapacidade do ensino jurídico em cumprir sua função social, ao não assegurar aos graduandos uma formação que atenda às demandas sociais da contemporaneidade, essas compreendidas como aquelas decorrentes das relações socioeconômicas, políticas, ideológicas e culturais.

Apresentamos, como hipóteses para as causas do problema indicado: a estruturação curricular dos cursos de Direito e a disciplinarização de conteúdos, sua desconexão com a realidade social e a ausência de significação desses; a metodologia de ensino mecanicista, a relação entre professor-alunos e o fundamento epistemológico racionalista; e como última, a possibilidade de planejar atividades pedagógicas atentas à transversalidade e interdisciplinaridade, para consecução de uma pedagogia crítica e transformadora com vistas à função social do ensino jurídico.

No percurso investigativo, utilizamos o método histórico para, apoiados no problema informado e nas hipóteses levantadas, coletar dados e informações referentes ao ensino jurídico desde sua criação no Brasil, com intensão de compreendermos as implicações políticas, econômicas, sociais e culturais que permearam esse trajeto temporal. A compreensão desses fenômenos teve como prisma o método funcional de interpretação.

Com a percepção dessas implicações, após a análise e interpretação dos dados e informações coletadas, buscamos identificar e explicar suas relações com o atual panorama do ensino jurídico em seus diversos aspectos, para, ao final, apresentar nossa contribuição para a minimização ou superação da disfunção informada.

A disfunção do ensino jurídico, tratada de forma geral no problema formulado, se percebe em três aspectos interconectados: a disfunção estrutural, a disfunção cognitiva e a disfunção funcional.

O primeiro aspecto dessa disfunção, o estrutural, se refere à estruturação curricular e metodológica da maioria dos cursos de Direito no Brasil. Mesmo com as constantes alterações dos marcos regulatórios durante a história de sua existência, o ensino jurídico se manteve ancorado na matriz positivista e racionalista, dividido em especialidades estanque, caracterizadas pelas disciplinas que encerram conteúdos delimitados e especializados de cada ramo do Direito.

A questão que levantamos, seguindo a investigação, é que a disfunção estrutural não está vinculada especificamente aos conteúdos curriculares em si, como em regra entenderam as discussões relativas às reformulações das diretrizes curriculares nacionais que resultaram nos diferentes marcos regulatórios estudados. A inclusão ou supressão de conteúdos percebida e imaginada como suficiente para alteração dos quadros de insuficiência do ensino jurídico que levaram aos debates por novas diretrizes, como visto, não surtiram o efeito pretendido.

O resultado de melhoria aguardado não se realizou, mesmo sopesando a importância de algumas delas, como por exemplo, a exclusão do Direito Eclesiástico e a inclusão de Filosofia e História do Direito (1895); a retirada posterior da Filosofia e a inserção de Introdução à Ciência do Direito e do Direito do Trabalho (1962); a introdução da Sociologia e da Educação Física (1972); o retorno da Filosofia e a inclusão da Ciência Política e da Ética, assim como a divisão em classes de disciplinas (1994); o alargamento dos conteúdos obrigatórios para além da dogmática jurídica e a orientação de sua contextualização com a realidade social (2004).

A Resolução CNE/CES nº 09/2004, como visto, fazia menção direta e indireta ao tratamento interdisciplinar e contextualizado dos conteúdos determinados nas diretrizes nacionais e a realidade social. Entretanto, como também demonstrado, esses objetivos acabaram não sendo concretizados pela resistência das instituições de ensino e também dos professores dos cursos jurídicos, cuja formação acadêmica e a ausência de formação pedagógica, os mantinha e ainda mantém presos às práticas pedagógicas mecanicistas e positivistas.

O marco regulatório atual, que é fruto de intensas discussões entre os diferentes atores sociais cujos interesses permeiam o ensino jurídico, que reconhecemos sob o prisma da matriz de entrelaçamento de Shinn, como resultado

da mediação desses interesses. Ou sob a teoria de Canclini, como uma hibridação resultante de um espaço fronteiro de relacionamento, tenta alterar esse quadro.

Ainda percebemos uma preocupação com a questão curricular, citando a inclusão de disciplinas como Direito Previdenciário e Formas Consensuais de Solução de Conflitos, a retirada do Direito Ambiental do rol de conteúdos obrigatórios e a manutenção de conteúdos importantes socialmente como optativos, a exemplo dos Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente e Direito Cibernético. Essas mudanças são tidas como estratégia de superação dos problemas do ensino jurídico.

Mas a transformação mais importante, conforme o desenvolvimento da pesquisa em tela, foi a expressa inclusão nas diretrizes curriculares dos usos de metodologias ativas, dos conhecimentos obrigatórios acerca das tecnologias de informação e comunicação, assim como, a obrigatoriedade do tratamento interdisciplinar dos conteúdos e a transversalidade de temas afetos aos interesses da sociedade e não apenas do Direito.

A diferença que percebemos, em comparação ao marco regulatório anterior (Res. CNE/CES nº 09/2004) é a objetividade com que essas orientações são tratadas, diminuindo a margem de discricionariedade na sua implementação pelas instituições de ensino. Tais práticas e atividades devem estar previstas explicitamente nos projetos pedagógicos de curso e nos planos de ensino das disciplinas, imposição inexistente anteriormente.

Acreditamos que essa disposição objetiva contida nas diretrizes curriculares incentive sua aplicação material, superando a mera indicação formal por parte das instituições de ensino e, conseqüentemente, pelos professores de Direito. No mesmo sentido, acreditamos que será mais eficiente a fiscalização dos cursos jurídicos tendo por base regras mais objetivas a serem cumpridas e verificadas.

O segundo aspecto, relacionado à disfunção cognitiva, se refere aos resultados do processo de ensino aprendizagem fundado na epistemologia racional-positivista e nas práticas pedagógicas mecanicistas ou dissertativas. Esse aspecto tem imbricações diretas com o aspecto anterior e se relaciona com a estruturação curricular e metodológica dos cursos de Direito.

Ao estruturar o processo de ensino-aprendizagem com base na compartimentação e especialização de conteúdos, apresentados em forma de abstração do contexto social, os saberes transmitidos não são apreendidos pela

maioria dos graduandos. No decorrer da investigação foi possível, com base nos resultados dos exames de larga escala (ENADE – EOAB), indicar os baixos índices de apreensão dos graduandos, sua limitação cognitiva ao conhecimento previamente posto e repetido durante a graduação, gerando a incapacidade de interconexão desses com a realidade social, econômica, política e jurídica.

Como apontamos, a capacidade de transição do conhecimento teórico para sua aplicação na realidade social em atendimento às demandas da sociedade não é inata, deve ser ensinada aos alunos pelas práticas pedagógicas utilizadas pelos professores. A anterior concepção de que, recebidos os saberes dogmáticos, sua aplicação na atuação profissional decorreria da capacidade própria dos graduandos se mostra inverídica, conforme os diferentes campos do saber educacional demonstram.

Nesse aspecto, a mudança das práticas pedagógicas é inafastável para enfrentar a disfunção cognitiva que atinge o ensino jurídico. Porém, essa disfunção cognitiva não aflige unicamente os graduandos. Ela se inicia pelos professores no que se refere à compreensão das práticas pedagógicas. Como apresentamos, a maioria dos professores do ensino jurídico mantém como elemento central de sua atuação, o conhecimento dos conteúdos e sua exposição em sala de aula, relegando outros quesitos a um plano de menor importância.

Por esse motivo, a primeira estratégia de enfrentamento da disfunção cognitiva deve mirar a tomada de consciência do corpo docente dos cursos de Direito quanto às suas deficiências no campo da capacitação didático-pedagógica e na libertação de antigos modelos que são replicados geração após geração de professores nos cursos de graduação e pós-graduação em Direito. Como dizia Paulo Freire, tomar consciência de nossa condição é o primeiro passo para a emancipação.

Por último, o terceiro aspecto é o da disfunção funcional. O ensino jurídico, como analisamos, historicamente esteve afastado da função social própria da Educação e específica da educação jurídica. Nos seus primórdios esteve a serviço do atendimento de demandas de uma elite colonial que se transferira para a colônia junto com a corte. Posteriormente, os objetivos foram qualificar o corpo técnico-burocrático que serviria à organização do Estado brasileiro em formação. Posteriormente, em diversas épocas, serviu para manutenção do *status quo* político, econômico, cultural e social, fundado nos interesses dominantes representados pela administração

estatal, que se apresentava como braço político das elites econômicas e do pensamento liberal.

Em todos os períodos mencionados, não percebemos uma preocupação primordial da gestão estatal da educação com a formação dos graduandos com relação às demandas da sociedade. No máximo, com parte dessa sociedade representada pelas classes ou estamentos hegemônicos. O próprio acesso à educação superior era limitado aos representantes dessas classes sociais ou a poucos aos quais era permitido, por liberalidades daquela e sob seus auspícios, ingressar em algum curso superior, dentre eles o curso de Direito.

Caracterizando a disfunção funcional, foram formados inúmeros bacharéis que apenas repetem ou aplicam o Direito estatal e suas normas, distantes e às vezes contrárias aos anseios e necessidades de parcelas da sociedade não incluídas nas classes que determinaram os rumos do país. Essa condição é percebida em governos autodenominados democráticos e persistiu durante o governo militar autoritário.

A ruptura do sistema político-administrativo proporcionada pela redemocratização altera significativamente o Direito como sistema. A principiologia constitucional e sua irradiação por todo ordenamento jurídico muda conceitos fundantes por meio da elevação ao patamar constitucional de direitos e garantias antes relegados do ordenamento jurídico. O acesso à justiça, de caráter material, não apenas formal, a título de exemplo, é uma das garantias que interfere diretamente no sistema jurídico-judiciário, gerando novas demandas e situações antes inexistentes.

Na esteira da redemocratização, a epistemologia positivista e o formalismo jurídico perdem sua hegemonia para um sistema que busca na interpretação e aplicação da norma seus valores e princípios sociais, contextualizados na realidade social, econômica, política e cultural contemporâneas.

Os objetivos do Direito, em consonância com os ditames da Constituição Federal de 1988, devem estar atrelados à promoção de uma sociedade livre, justa e solidária, garantindo o desenvolvimento nacional com vistas à erradicação da pobreza e redução das desigualdades sociais. Princípios como a soberania nacional e a livre iniciativa econômica, passaram a conviver em igualdade, com a cidadania, a dignidade humana e os valores sociais do trabalho.

Contudo, o ensino jurídico, pautado no paradigma tradicional, não acompanhou tais avanços, mesmo com as alterações dos marcos regulatórios. O formalismo, o tradicionalismo e o positivismo permaneceram arraigados no campo da

educação jurídica e no *locus* dos cursos jurídicos. As antigas práticas pedagógicas, a relação hierárquica do professor quanto aos alunos, a concepção do saber pertencente ao docente que é dado ao aprendente continua presente no dia a dia das instituições de ensino do Direito.

Esse aspecto da disfunção do ensino jurídico se traduz na postura dos graduandos ao reconhecerem, de forma acrítica, a legislação como fonte principal ou única do Direito, apreendida como dogma e protegida de questionamentos. O graduando, assim como seus professores, permanece submisso, ou oprimido como afirma Paulo Freire, por esse sistema, aceitando naturalmente essa posição de submissão, incapaz de promover sua emancipação como indivíduo social e como profissional do Direito, o que o impede de atuar na criação do Direito e na transformação da realidade social.

Dessa maneira, a pesquisa levada a cabo, identifica e dimensiona o problema inicialmente delineado, da existência de uma disfunção do ensino jurídico atual quanto à capacidade de cumprir sua função social, definida esta nas demandas sociais da contemporaneidade, decorrentes das relações socioeconômicas, políticas, ideológicas e culturais.

Essas relações são permeadas atualmente pela lógica da cibercultura e da sociedade em rede, mediadas no ciberespaço, que insere outro fator que agrava a disfunção do ensino jurídico. Esse agravamento se deve às novas formas de transmissão e recepção do conhecimento trazido pelas tecnologias de informação e comunicação e que estão presentes no cotidiano dos indivíduos (computadores, telefones celulares inteligentes, internet, redes sociais, aplicativos de mensagens e de relacionamento) e das instituições (administração pública, poder judiciário, advocacia, educação).

Mas também temos como fator de agravamento a questão da detenção ou produção do conhecimento. Se pela dinâmica da modernidade o conhecimento estava restrito a alguns atores sociais (indivíduos e instituições) que o produziam e disseminavam conforme seus interesses, determinando o nível de poder exercido por esses, na pós-modernidade e sua dimensão caracterizada pela cibercultura e as redes, é diferente.

Na cibercultura o conhecimento encontra sua produção e divulgação disseminada por inúmeros atores sociais, estes interconectados em redes de transmissão, com acesso simplificado pela lógica do ciberespaço. As tecnologias de

informação e comunicação substituem as formas tradicionais de circulação de informação através de fluxos e refluxos entre os nós pertencentes a uma mesma rede e entre as redes.

O acesso à informação e, conseqüentemente, ao conhecimento se democratiza no ciberespaço. As possibilidades de recebimento, transmissão, retransmissão e produção de conhecimento foram ampliadas de forma inimaginável pela lógica da modernidade. Assim também as relações de poder. Se o poder se concentrava na sua detenção e interesses envolvidos em sua transmissão, na cibercultura o poder está em saber o que fazer com essas informações e esse conhecimento no ambiente social.

Essa constatação, quando relacionada ao ensino jurídico, transforma diametralmente as relações entre os sujeitos. O professor, antes detentor de todo o conhecimento que deveria ser transmitido aos aprendentes de forma discursiva e abstrata, nos limites e concepções determinadas pelo sistema jurídico estatal vigente, não possui mais esse poder e autoridade.

O conhecimento teórico que dispõe o professor é facilmente acessado pelos alunos através das redes de interconexão. A antiga limitação de conteúdos determinados pelo docente no âmbito de uma disciplina é derrubada pelos fluxos e refluxos de informação sobre o conteúdo geral da disciplina ministrada.

Por essa análise, se o ensino jurídico permanecer adstrito à reprodução de conhecimentos que supostamente encontram-se no professor e nos seus escritos doutrinários, que os transmite em aulas expositivas, seguindo o modelo emissor-receptor, será uma instituição sem função na cibercultura.

Para que o ensino jurídico mantenha sua função e mais, desempenhe sua função social nos moldes que apresentamos neste trabalho de pesquisa, teremos que buscar alternativas para ensinar os graduandos a pensar, interpretar e correlacionar os conteúdos teóricos com a realidade social na qual se inserem. Deve buscar ensinar a aprender e ensinar como aplicar (fazer) as informações recebidas, apreendendo os conhecimentos com capacidade de criar novos conhecimentos e transformar a si e à sociedade.

A observação nos leva à conclusão de que devemos aliar os conhecimentos teóricos e práticos, não descartando a importância dos saberes especializados, mas promovendo sua significação com a realidade social. A práxis deve estar aliada à teoria, conforme Freire pregava. Para tanto, devemos flexibilizar as fronteiras do

conhecimento especializado e de seus representantes, promovendo seu entrelaçamento através da interdisciplinaridade e da transversalidade.

Dito entrelaçamento ocorrerá através de práticas pedagógicas diferentes daquelas utilizadas pelo paradigma tradicional. Práticas ativas e interativas, nas quais o papel de predominância do professor seja relativizado e o foco do processo seja na aprendizagem do aluno, que passa de receptor de conhecimentos a produtor de conhecimentos pela mediação de sua condição pessoal e da realidade social.

Essa é a hibridação que pretendemos alcançar com a proposta de projeto integrador trazida no último capítulo da tese. Uma prática emancipatória que beneficie os sujeitos do processo (professores-alunos), que tenha sua significação na realidade social e que, por essa significação, por meio da análise crítica e reflexiva dos sujeitos, seja passível de transformação.

Na proposta apresentada, de um projeto integrador, de natureza interdisciplinar e transversal, as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas apresentam a característica emancipatória que defendemos no trabalho.

Além do âmbito das atividades de ensino propriamente, o projeto integrador terá a aptidão de fomentar o surgimento de projetos de extensão e de pesquisa, que poderão ser elaboradas a partir dos resultados do projeto inicial. Com essas características, o projeto integrador como proposta, objetiva a alteração das práticas de ensino, a interconexão entre a teoria e a prática, a mediação dessas com a realidade social. E, por fim, promover a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, com sua significação social.

No panorama apresentado, não tratamos de ensino híbrido como meio, mas como objetivo. Híbrido no sentido e com objetivo de interconectar a formação técnico-jurídica e ético-política no cerne do processo de ensino-aprendizagem. Híbrido também quanto à possibilidade de transmutação das práticas pedagógicas e da eliminação da dicotomia existente entre professor-alunos, num ambiente em que todos os sujeitos (professores e alunos), desempenhem dinamicamente esses papéis. Híbrido por articular atividades de ensino, pesquisa e extensão com base na análise da realidade social dos sujeitos e de outros indivíduos.

Hibridação que será alcançada pelo diálogo democrático, sem imposição de práticas e compartimentação de conteúdos. Alcançada pelo auto reconhecimento, pela consciência de todos os envolvidos: instituições de ensino e seus representantes, professores, alunos e órgãos de regulação e fiscalização.

Como dizia Paulo Freire: ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. E complementamos: ninguém chega a um destino diferente seguindo o mesmo caminho.

REFERÊNCIAS

ÁGUAS, C. L. P. A tripla face da fronteira: reflexões sobre o dinamismo das relações fronteiriças a partir de três modelos de análise. *Forum Sociológico*, Lisboa, nº 23, nov./2013.

ARAÚJO, U. F. *Temas transversais, pedagogia de projetos e as mudanças na educação*. São Paulo: Summus, 2014.

ARAÚJO-OLIVEIRA, A. O olhar da pesquisa em educação sobre a multidimensionalidade subjacente às práticas pedagógicas. In: *O Que é interdisciplinaridade?* FAZENDA, I. C. A. (Org.). São Paulo: Cortez, 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (Org.). *Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018*. Curitiba: InterSaberes, 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DO DIREITO. *Carta aberta a propósito da revisão do marco regulatório em direito*. Rio de Janeiro: 2013.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: _____ (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARROSO, L. R. e BARCELLOS, A. P. O começo da história: a nova interpretação constitucional e o papel dos princípios no direito brasileiro. *Revista de Direito Administrativo*, Rio de Janeiro, nº 232, p. 141-176, abr./jun. 2003.

BARROSO, L. R. Neoconstitucionalismo e constitucionalização do direito: o triunfo tardio do direito constitucional no Brasil. *Revista de Direito Administrativo*, Rio de Janeiro, nº 240, p. 1-42, abr./jun. 2005.

BATISTA, S. M. M. *A Formação continuada de professores do curso de direito e as possibilidades de desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica*. Tese (Doutorado em Educação). Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2017.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. *O que é mídia-educação*. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BITTAR, E. C. B. *Crise da ideologia positivista: por um paradigma pedagógico para o ensino jurídico a partir da Escola de Frankfurt*. Florinópolis: Fundação Boiteux, 2007.

BRAGA, L. V. *et. al.* O papel do governo eletrônico no fortalecimento da governança do setor público. *Revista do Serviço Público*, Brasília, nº 59, p. 05-21, jan./mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Resolução nº 05, de 15 de julho de 2013.

_____. Carta de Lei, de 11 de agosto de 1827.

_____. Congresso Nacional. Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015.

_____. Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988.

_____. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

_____. Decreto nº 3.294, de 15 de dezembro de 1999.

_____. Lei nº 10.520, de 17 de julho de 2002.

_____. Lei nº 11.419, de 19 de dezembro de 2006.

_____. Lei nº 314, de 30 de outubro de 1895.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Medida Provisória nº 2.200-2, de 24 de agosto de 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho de Educação. Parecer nº 776, de 03 de dezembro de 1997.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 2015, de 15 de setembro de 1962.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 162, de 27 de janeiro de 1972.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 03, de 25 de fevereiro de 1972.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 2011, de 08 de julho de 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 635, de 04 de outubro de 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 55/2004, de 18 de fevereiro de 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório Síntese ENADE 2012 – Direito.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório Síntese ENADE 2015 – Direito.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório Síntese ENADE 2018 – Direito.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Portaria nº 2.053, de 18 de outubro de 2001.

BRUNO, G. M. O e-processo. *Doutrina da Revista ADCOAS*, São Paulo, Vol. 5, nº 10, p. 351-356, out./2002.

CAMBI, E. *Neoconstitucionalismo e neoprocessualismo: direitos fundamentais, políticas públicas e protagonismo judiciário*. 2ª ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar y salir de la modernidad*. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2013.

CARVALHO, C. J. A. *O ensino e a aprendizagem das ciências naturais através da aprendizagem baseada na resolução de problemas: um estudo com alunos do 9º ano, centrado no tema sistema digestivo*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho: 2009.

CARVALHO, J. M. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi*. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CASTELLS, M. *A sociedade em redes*. Tradução: Roneide Venancio Majer. 19ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

COSTA-HÜBES, T. C. *Orientações para elaboração de trabalhos acadêmicos: monografias, dissertações e teses*. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Comunicação e Artes. Cascavel: Mestrado em Letras, 2010.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FALCÃO, J. A. *Os advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1984.

FAORO, R. *Os donos do poder: formação do patronato brasileiro*. 3ª ed. São Paulo: Globo, 2001.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FERREIRA FILHO, M. G. *Constituição e governabilidade: ensaio sobre a (in) governabilidade brasileira*. São Paulo: Saraiva, 1995.

FLUSSER, V. *Pós-história: vinte instantâneos e um modo de usar*. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão: Roberto Machado. 13ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FREIRE, P. *A pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *A pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Exame de Ordem em números*. Vol. III. São Paulo: FGV, 2016.

GADOTTI, M. Lições de Freire. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, Vol. 23, n 1-2, jan./dez. 1997.

GHIRARDI, J. G. *O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. Tradução: Sérgio Repa, Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HOLANDA, S.B. *Raízes do Brasil*. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORN, M. B.; STAKER, H. *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

JOSÉ, M. A. M. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira In: *O Que é interdisciplinaridade?* FAZENDA, I. C. A. (Org.). São Paulo: Cortez, 2008.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2003.

LAKATOS. E.; MARCONI. M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIMA, L. H. F.; MOURA, F. R. O professor no Ensino Híbrido. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

LIMA, J. A. O.; PASSOS, E.; NICOLA, J. R. *A gênese do texto da Constituição de 1988*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

LOVE, J. Autonomia e interdependência: São Paulo e a Federação brasileira, 1889-1937. In: *O Brasil republicano: sociedade e instituições (1889-1930)*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1997.

LEVINE, R. Pernambuco e a federação brasileira, 1889-1937. In: *O Brasil republicano: sociedade e instituições (1889-1930)*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1997.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

LYOTARD, J. *O pós-moderno*. 3ª ed. Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2000.

MELO FILHO, A. *Metodologia do ensino jurídico*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira*. São Paulo: Midiamix, 2001.

MORAN, J. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. da (Orgs.). *Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura*. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução: Catarina Eleonora da Silva, Jeanne Sawaya. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOSSINI, D. E. S. *Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 2010.

MUNHOZ, D. E. N. Da multi à interdisciplinaridade: a sabedoria no percurso da construção do conhecimento. *IDEAÇÃO: Revista do Centro de Educação e Letras*. Foz do Iguaçu, Vol. 10, n. 1, p. 123-133, 2008.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. *Ensino jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação*. Brasília: OAB, 1993.

_____. Carta do Rio de Janeiro. *II Seminário Nacional de Educação Jurídica*. Rio de Janeiro: OAB, 2011.

PINHEIRO, P. S. Classes médias urbanas: formação, natureza, intervenção na vida política. In: *O Brasil republicano: sociedade e instituições (1889-1930)*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1997.

PINTO, A. V. *O conceito de tecnologia*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

POMBO, O. Epistemologia da interdisciplinaridade. *IDEAÇÃO: Revista do Centro de Educação e Letras*. Foz do Iguaçu, Vol. 10, n. 1, p. 9-40, 2008.

PRADO JUNIOR, C. *Formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

PRESSMAN, R. S. *Engenharia de software: uma abordagem profissional*. 7ª ed. São Paulo: MacGraw Hill Brasil, 2009.

QUARTA, C. *Utopia: gênese de uma palavra-chave*. Tradução: Hélio Gomes Moraes Junior. Idee. Lecce, Itália, Vol. 42, 1999.

RIBEIRO, A. S. A retórica dos limites. Notas sobre o conceito de fronteira. In: *Globalização: fatalidade ou utopia?* SANTOS, B. S. (Org.). Porto: Editora Afrontamento, 2001

RIBEIRO, D. *O Processo Civilizatório: etapas da evolução sócio cultural*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *Teoria do Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

ROCHA, A. L. *O professor reflexivo e o professor de direito: uma pesquisa de caráter etnográfico*. Curitiba: CRV, 2012.

RODRIGUES, H. W. *A crise do ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo: indo além do senso comum*. Universidade Federal de Santa Catarina: Tese de Doutorado, 1992.

_____. *Pensando o ensino do direito no século XXI*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

_____. Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de direito: análise do parecer CNE/CES nº 635/2018. In: *Educação e diversidade: por uma formação jurídica plural e democrática*. COSTA, F. V.; MOTTA, I. D.; FREITAS, S. H. Z. 1ª ed. Maringá: IDDM, 2018.

RODRIGUES, L. M. Sindicalismo e classe operária. In: *O Brasil republicano: sociedade e política (1930-1964)*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.

SAES, D. A. M. Classe média e política no Brasil 1930-1964. In: *O Brasil republicano: sociedade e política (1930-1964)*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.

SANTOS, B. S. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Os tribunais e as novas tecnologias de comunicação e de informação. *Sociologias*. Porto Alegre, Ano 7, nº 13, p. 82-109, jan./jun. 2005.

SANTOS, J. C. Polissemia e multiculturalismo em fronteiras. *Revista TEL*, Irati, Vol. 8, n 1, p. 59-82, jan. /jun. 2017.

SACRISTÁN, J. G. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, F. B. *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHIAVON, A. *Criativamente: seu guia de criatividade em publicidade e propaganda*. Curitiba: InterSaberes, 2017.

SCHWARTZMAN, S. Perspectivas para a educação superior no Brasil. In: *Desafios da nação: artigos de apoio*. DE NEGRI, J. A. et. al. (Orgs.). Brasília: IPEA, 2018.

SEVCENKO, N. *A corrida para o século XXI: no loop da montanha russa*. Coordenação: Laura de Mello e Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SHINN, T. Desencantamento da modernidade e da pós-modernidade: diferenciação, fragmentação e a matriz de entrelaçamento. *SCIENTIÆ ZUDIA*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 43-81, 2008.

SZMRECSÁNYI, T. O desenvolvimento da produção agropecuária (1930-1970). In: *O Brasil republicano: economia e cultura (1930-1964)*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1995.

TAJRA, S. F. *Informática na educação: o uso de tecnologias digitais na aplicação das metodologias ativas*. São Paulo: Érica, 2019.

TAVARES, A. R. Ciência e tecnologia na Constituição. *Revista Informação Legislativa*, Brasília, Ano 44, nº 175, p. 7-20, jul./set. 2007.

TISSOT, N.; OLIVEIRA, J. S. Um apanhado histórico do ensino jurídico no Brasil e sua trajetória curricular. *Justiça & História*, Porto Alegre, Vol. 11, nº 21 e 22, 2011.

TOBIAS, J. A. *História da educação brasileira*. 3ª ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

TORI, R. Cursos híbridos ou blendedlearning. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Educacional do Brasil, 2009.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5ª ed. Porto Alegre: Bookman Editora, 2015.

VENÂNCIO FILHO, A. *Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.

WOLFFENBÜTTEL, A. Indicadores: o que é? *Desafios do desenvolvimento*. Brasília, Ano 3, nº 19, p. 80, fev./2006.

WOLKMER, A. C. *História do direito no Brasil*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.