

FACULDADE DE DIREITO DE VITÓRIA
CURSO DE MESTRADO EM DIREITO

JORGE ABIKAIR NETO

**O PROFESSOR COMO ARTICULADOR DA
TRANSDISCIPLINARIDADE DOS DIREITOS E GARANTIAS
FUNDAMENTAIS NOS CURSOS JURÍDICOS**

VITÓRIA
2014

JORGE ABIKAIR NETO

**O PROFESSOR COMO ARTICULADOR DA
TRANSDISCIPLINARIDADE DOS DIREITOS E GARANTIAS
FUNDAMENTAIS NOS CURSOS JURÍDICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos e Garantias Fundamentais da Faculdade de Direito de Vitória – FDV, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Direito.

Orientadora: Profa. Dra Gilsilene Passon Picoretti Francischetto.

VITÓRIA

2014

JORGE ABIKAIR NETO

**O PROFESSOR COMO ARTICULADOR DA
TRANSDISCIPLINARIDADE DOS DIREITOS E GARANTIAS
FUNDAMENTAIS NOS CURSOS JURÍDICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos e Garantias Fundamentais da Faculdade de Direito de Vitória – FDV, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Direito.

Aprovado em ____ de setembro de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra Gilsilene Passon Picoretti
Francischetto
Orientadora

Prof. Dr. André Filipe Pereira Reid dos Santos
Faculdade de Direito de Vitória

À minha família, pelo apoio incondicional.

À Bia, pelo amor e paciência.

AGRADECIMENTOS

A minha Professora Gilsilene, pela orientação e paciência, sem esmorecer em nenhum momento nessa etapa.

Aos meus pais, Antônio e Rosângela, por todo o amor, suporte e carinho nesses longos anos de caminhada.

Aos meus irmãos, Julia e Victor, meus melhores amigos.

À Bia, amor da minha vida, por todo o amor e incentivo.

Aos amigos que sempre me apoiaram e auxiliaram.

Ao professor e amigo, Américo Bedê, pela importante contribuição dada ao meu estudo.

À FDV, por oportunizar meu crescimento acadêmico, alcançando o título de mestre em Direito.

RESUMO

Este estudo analisa a importância da formação pedagógica do professor do curso de Direito, pois este é o agente responsável pela articulação e pela implementação da transdisciplinaridade dos direitos e garantias fundamentais nos cursos jurídicos. Para esta discussão, recorre-se à dialética, já que esta vertente metodológica, sempre está aberta a novas perspectivas e superações. O referencial teórico centra-se nas discussões de Edgar Morin sobre os perigos do pensamento enclausurado, bem como de Boaventura de Sousa Santos sobre a razão indolente. Já as competências do professor encontram-se nas lições de Marcos Tarciso Masetto e de Gilsilene Passon Picoretti Francischetto, além dos trabalhos de Selma Garrido Pimenta e Léa das Graças Camargo Anastasiou. Deste modo, parte-se de uma vertente história desde a criação dos cursos jurídicos em 1827, mostrando a presença da “educação bancária” nas faculdades de Direito. Mas, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, surge a necessidade de reformulação do ensino jurídico, pois se passou a exigir dos alunos uma sólida formação humanística. Com isso, analisa-se a Portaria n. 1.886/94 e, posteriormente, a Resolução n. 09/04, cuja preocupação está centrada no desenvolvimento de habilidades e competências do discente, para que haja melhor formação dos alunos. Em seguida, alude-se aos espaços destinados para a formação docente e as competências necessárias para o processo de ensinagem, além da legislação pertinente ao tema. Por fim, destaca-se a importância do professor como um agente articulador da transdisciplinaridade dos direitos e garantias fundamentais nos cursos jurídicos, na medida em que o professor reflexivo num processo de ensinagem contribui para a superação do modelo educacional tradicional, visto que desenvolve o raciocínio crítico dos alunos e os emancipa intelectualmente. Assim, o professor, ao atuar como um agente de implementação da transdisciplinaridade dos direitos e garantias fundamentais no ensino, proporciona uma melhor formação ao aluno, tornando-o mais sensível aos problemas peculiares à sociedade, mais justos e próximos da realidade social.

Palavras-chave: Educação bancária. Formação de professor. Ensino jurídico. Transdisciplinaridade. Educação problematizadora.

ABSTRACT

This study analyzes the importance of pedagogical training of teachers of the law course, since this is responsible for the coordination and implementation of transdisciplinary of the fundamental rights and guarantees in the law courses. For this discussion, we resort to dialectics, as this methodological aspect, is always open to new perspectives and overruns. The theoretical framework focuses on discussions of Edgar Morin about the dangers of cloistered thinking as well as Boaventura de Sousa Santos on lazy reason. Since those capabilities are the lessons of Marcos Tarciso Masetto and Gilsilene Passon Picoretti Francischetto, besides the works of Selma Garrido Pimenta and Léa das Graças Camargo Anastasiou. Since the creation of legal courses in 1827, the traditional system of the Socratic method of education with its omniscient professor continues to still be present in the law schools. Resultantly, after the promulgation of the Federal Constitution of 1988 with its consolidation of fundamental rights and guarantees, the need arose for the recasting of legal education, as the requisite emerged for a solid humanistic training of students. Hence, the Administrative rule (Portaria) n. 1.886/94 was edited and subsequently Resolution n. 09/04, having as its focus, a greater concern for the training of students, mainly with regard to the development of skills and competencies for the exercise of citizenship, has contributed greatly to the improvement of bank education. Therefore, the importance of the professor has been proven to exist as a facilitator of the transdisciplinarity of the fundamental rights and guarantees in legal curricula, to the extent that the professor, is to directly take-on a critical and reflective posture, therewith the learning process contributing to the overcoming of the traditional educational model, given that it develops students critical reasoning and intellectual emancipation. Consequently by providing the transdisciplinarity of the fundamental rights and guarantees in teaching, this allows for a more complete training of the student, making him/her more sensitive to the problems inherent in society and tending to be more righteous and close to social reality, removed from the technicality and characteristic of the current educational paradigm dogmatism of legal courses.

Key-words: Bank education. Teacher training. Transdisciplinarity. Legal education. Problem-based education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 OS CURSOS DE DIREITO E AS MUDANÇAS OCORRIDAS NA SEARA DOS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS	13
1.1 A IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS DE DIREITO: MAIS DE 150 ANOS DE AFASTAMENTO DAS QUESTÕES HUMANÍSTICAS	13
1.2 A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E AS MUDANÇAS OCORRIDAS NO ENSINO JURÍDICO	21
1.3 “NOVOS” DIREITOS E A NECESSIDADE DE UMA NOVA FORMAÇÃO JURÍDICA	31
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE DIREITO: UMA TRAJETÓRIA EM CONSTRUÇÃO	37
2.1 A NECESSIDADE DE UMA SÓLIDA FORMAÇÃO HUMANÍSTICA COM A RESOLUÇÃO N. 09/2004	37
2.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO	43
2.3 ESPAÇOS PARA FORMAÇÃO DOCENTE	49
2.4. COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR NO ENSINO UNIVERSITÁRIO	56
3 O PROFESSOR COMO AGENTE ARTICULADOR DE IMPLEMENTAÇÃO DA TRANSDISCIPLINARIDADE NOS CURSOS JURÍDICOS: OS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS COMO NORTE A SER ATINGIDO	62
3.1 O PENSAMENTO COMPLEXO E A TRANSDISCIPLINARIDADE	62
3.2 O TRIPÉ ENSINO/PESQUISA/EXTENSÃO: UM CAMINHO A SER CONSTRUÍDO NO ENSINO JURÍDICO	71
3.3 O FORTALECIMENTO DO ESTUDO DOS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS NOS CURSOS JURÍDICOS E O ROMPIMENTO COM A MONOCULTURA DO SABER JURÍDICO	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98

INTRODUÇÃO

O ensino jurídico brasileiro teve início em 1827 com a criação das Faculdades de Direito de São Paulo e de Olinda, posteriormente transferida para Recife, devido à necessidade da formação de uma nova estrutura burocrática estatal para sustentar o Estado Nacional, recém proclamado independente.

Inspirados na Universidade de Coimbra, os cursos de Direito no Brasil seguiam o estilo “coimbrão” de ensino, que é marcado pela “educação bancária” em que prepondera o exclusivismo da aula meramente teórica, o tecnicismo e o dogmatismo, características ainda hoje presentes no ensino jurídico.

Naquele período, tais características eram justificáveis em função do perfil desejado do bacharel, no entanto, atualmente, o ensino continua pautado num paradigma semelhante ao do século XIX, mas a necessidade de um novo perfil de graduandos para atender a sociedade é patente.

Por mais que tenham sido editadas diversas legislações desde a criação dos cursos jurídicos até a promulgação da Constituição Federal de 1988, o que representa mais de 160 anos, todas tiveram em comum o distanciamento do Direito com a realidade social e as questões humanísticas, herança até hoje sentida em grande parte dos cursos jurídicos.

Esse panorama começou a ser lentamente modificado após o advento da Constituição Federal de 1988 e seu extenso rol de direitos e garantias fundamentais, outrora sufocados pelo regime militar que vigorara no país por mais de 20 anos. Dessa forma, os cidadãos ganharam ao seu lado uma proteção constitucional até então não experimentada na história do país, contudo conhecer esses direitos e garantias fundamentais era essencial para que pudessem ser efetivados.

O ensino jurídico, então, aparece como um importante instrumental para garantir a implementação dos comandos constitucionais. Assim, uma nova formação dos graduandos em Direito tornou-se crucial para o desenvolvimento de cidadãos com

habilidades e competências suficientes para garantir de forma mais equânime a efetivação dos direitos e das garantias fundamentais.

Para tanto, foi necessária uma reestruturação dos cursos jurídicos, mormente no que diz respeito ao perfil desejado do bacharel. Deste modo, a Portaria n. 1.886/94 e a Resolução n. 09/04 iniciaram uma caminhada do ensino jurídico para um novo paradigma educacional, tendo como objetivo fazer com que a “educação bancária” ceda o lugar para uma educação libertadora e problematizadora em que o aluno não se torne apenas mero repetidor de legislação e de jurisprudência, mas que seja capaz de desenvolver um raciocínio crítico e ter discernimento suficiente para o fazer olhar com lentes diferentes a sociedade.

A fim de existir uma efetiva mudança na formação jurídica, torna-se cada vez mais importante o estreitamento entre o ensino e a realidade social. Um dos caminhos para o incremento da sensibilidade social e o raciocínio crítico dos alunos é o aprofundamento em temas acerca dos direitos e das garantias fundamentais. Deste modo, a construção de um espaço inclusivo em que haja tolerância e compreensão entre indivíduos de grupos culturais diferentes é válida para a promoção de uma visão multicultural mais próxima da realidade.

Neste cenário, a transdisciplinaridade dos direitos e das garantias fundamentais nos cursos jurídicos mostra-se uma aliada para o ensino jurídico, tendo o professor uma função de grande responsabilidade, já que a efetivação dos direitos e garantias fundamentais perpassa, em grande escala, pela formação dada aos graduandos em Direito.

De que forma o professor poderá ser um agente da transdisciplinaridade nos cursos jurídicos, visando à formação humanística dos seus alunos?

O tema abordado, na presente dissertação, visa contribuir para a discussão acerca do paradigma educacional tradicional dos cursos jurídicos, nos quais a “educação bancária” ainda se faz presente. Com o advento da Constituição Federal de 1988 e seu rol de direitos e garantias fundamentais, o ensino jurídico adquiriu ímpar relevância na mudança do cenário de abusos perpetrados, durante décadas, contra

os cidadãos brasileiros, mormente em razão do regime militar que a antecedeu. Isso porque, por intermédio da formação humanística dos alunos de Direito, surgem bacharéis com maiores possibilidades de enxergar o mundo de forma mais humana e plural, contribuindo para a concretização dos direitos e garantias fundamentais.

Desta forma, no primeiro capítulo, será demonstrado que, embora as questões humanitárias sejam relegadas nos cursos jurídicos desde a sua implementação em 1827, a partir da proteção conferida aos direitos e garantias fundamentais com advento da Constituição Federal de 1988, esse panorama começou a ser revertido. Com a edição da Portaria n. 1.886/94, restou clara a preocupação com a formação dos alunos, almejando-se alterar substancialmente o perfil do bacharel, para que houvesse um maior atendimento dos comandos constitucionais.

No segundo capítulo, será abordada a Resolução n. 09/04 e suas contribuições para o Direito, bem como a importância da formação pedagógica dos professores. Para tanto, discorrer-se-á acerca dos tipos de formação docente, dos espaços destinados para essa formação e das competências necessárias para o docente no processo de ensino¹.

No capítulo três, será apresentada a importância do professor como agente de implementação da transdisciplinaridade dos direitos e garantias fundamentais no curso de direito. A indissociabilidade do tripé ensino/pesquisa/extensão também será abordada para demonstrar como essas atividades podem contribuir para a implementação de um ensino problematizador.

Por fim, tentar-se-á visualizar, por intermédio de alguns exemplos, como o profissional do Direito, com uma formação mais humanística e próxima dos direitos e garantias fundamentais, pode encontrar caminhos mais justos para a resolução de situações em que o formalismo e o tecnicismo não dariam conta.

¹ Apesar de o termo “ensinagem” não pertencer à Língua Portuguesa, trata-se de um vocábulo empregado por Pimenta e Anastasiou (2005). Neste estudo, vamos utilizar este termo como foi feito pelos autores, como consta no item 2.2.

Assim como a própria educação deve ser desenvolvida pautada na dialética, a metodologia empregada na presente pesquisa é também dialética, sempre aberta a novas perspectivas e superações, na medida em que constrói e se desconstrói nas interações entre sujeito e objeto. Desta forma, o questionamento sempre deve estar presente para a superação das deficiências, dado que, para o método dialético, a verdade é precária, sendo passível de modificações.

O método dialético deve reconhecer as dificuldades e a realidade a ser (des)construída levando em consideração as noções de totalidade, de mudança e de contradição. Isso possibilita a superação de contradições e de obstáculos historicamente observados na humanidade e que obstaculizam uma maior integração entre culturas e grupos sociais, portanto, por intermédio da dialética, tenta-se a aproximação entre culturas e diminuição das diferenças, contribuindo para a efetivação dos direitos e garantias fundamentais.

Neste contexto, pretende-se, a partir de contradições e de obstáculos, alcançar uma síntese, de forma cognitiva apropriada para que passe pela tese e antítese e que, ao final de seu apresentar, torne-se aberta para ser novamente superada.

Como referencial teórico, utilizaremos as discussões de Edgar Morin sobre os perigos do pensamento enclausurado, da razão fechada, bem como de Boaventura de Sousa Santos sobre a racionalidade preguiçosa, a razão indolente. As competências do professor estarão pautadas nas lições de Marcos Tarciso Masetto, aliadas às de Gilsilene Passon Picoretti Francischetto. Tais perspectivas darão o suporte necessário para construção de uma postura reflexiva acerca da atuação do professor como mediador do processo de ensinagem, defendido por Selma Garrido Pimenta e Léa das Graças Camargo Anastasiou.

Busca-se, com isso, encontrar a razão aberta ou complexa de Morin e a ecologia dos saberes de Santos para o rompimento com a “educação bancária”, apontada por Paulo Freire, rumo à educação problematizadora que proporcionará uma nova perspectiva aos cursos jurídicos.

Por fim, vale destacar que o estudo desenvolvido segue a área de concentração em direitos e garantias fundamentais do programa de pós-graduação *stricto sensu* proposto pela Faculdade de Direito de Vitória (FDV) e sua linha de pesquisa referente à democracia, à cidadania e aos direitos fundamentais.

1 OS CURSOS DE DIREITO E AS MUDANÇAS OCORRIDAS NA SEARA DOS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS

1.1 A IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS DE DIREITO: MAIS DE 150 ANOS DE AFASTAMENTO DAS QUESTÕES HUMANÍSTICAS

Após a chegada (ou descobrimento) dos portugueses ao Brasil, o país, durante todo o período colonial, ficou sufocado economicamente pela metrópole, dada à prevalência da inspiração doutrinária do mercantilismo, para cuja concepção a colônia deveria refletir e se articular em torno dos interesses econômicos do Império Português. (WOLKMER, 2010, p. 48)

O modo de produção da colônia era voltado para a exploração agrícola de produtos tropicais, servindo de abastecimento aos centros europeus, já a formação social era marcada pela polarização entre uma classe de grandes proprietários de terras e outra formada pela mão de obra escrava.

A estrutura política era dissociada da realidade brasileira em razão de o aparato burocrático e profissional da administração ter sido incorporado de Portugal sem levar em consideração as peculiaridades da colônia, ilustrando bem o cenário desfavorável para o desenvolvimento do país e justificando a ausência de uma concepção de ideias capazes de conceber uma identidade brasileira. (WOLKMER, 2010, p. 48-53)

Assim, as estruturas legislativa e judiciária implementadas, nos primeiros séculos após o descobrimento do Brasil, foram pautadas no Direito Português, proveniente da tradição milenar do Direito Romano, não sendo, portanto, uma evolução linear e gradual de uma experiência comunitária. (WOLKMER, 2010, p. 58-60).

Neste sentido, o processo de formação da estrutura legislativa e do sistema jurídico pátrio seguia os ditames da Metrópole, cujo objetivo era a proteção das camadas

mais abastadas da sociedade e a preservação do domínio lusitano, que estava alheio aos anseios da sociedade.

Somente com a proclamação da Independência em 7 de setembro de 1822, momento em que apareceu a necessidade do rompimento com Portugal, é que se tornou necessária a criação de uma estrutura burocrática estatal para sustentar o Estado Nacional, sendo os cursos de Direito “a solução possível para a formação de quadros políticos e administrativos que viabilizassem a independência nacional”. (BASTOS, 2000, p. 01)

Em virtude disso, os primeiros cursos de Direito no Brasil surgem no Império mais de três séculos após a chegada dos portugueses ao país. Essa implementação tardia foi fruto, sobretudo, da ausência de interesse da coroa portuguesa em montar uma estrutura capaz de enfraquecer a dependência da colônia com a coroa, pois temiam “que atingisse a colônia a um processo mais rápido de emancipação.” (VENÂNCIO FILHO, 1977, p. 13)

Em função da citada necessidade de alimentar a máquina burocrática estatal, em 11 de agosto de 1827, foi promulgada a Lei de Criação dos Cursos Jurídicos no Brasil, cujo artigo 1º determinava a criação de dois cursos de ciências jurídicas e sociais, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda².

Como o ensino jurídico brasileiro foi criado para a formação de intelectuais aptos a operacionalizar o aparato administrativo-político, percebe-se que o escopo não era formar indivíduos críticos capazes de cooperar com o desenvolvimento e com o melhoramento do recente Império. Desde sua concepção, os cursos jurídicos

² Art.1º – Crear-se-ão dous Cursos de sciencias jurídicas e sociais, um na cidade de S. Paulo, e outro na de Olinda, e nelles no espaço de cinco annos, e em nove cadeiras, se ensinarão as matérias seguintes:

1.º ANNO – 1ª Cadeira. Direito natural, publico, Analyse de Constituição do Império, Direito das gentes, e diplomacia.

2.º ANNO – 1ª Cadeira. Continuação das materias do anno antecedente.

2ª Cadeira. Direito publico ecclesiastico.

3.º ANNO – 1ª Cadeira. Direito patrio civil.

2ª Cadeira. Direito patrio criminal com a theoria do processo criminal.

4.º ANNO – 1ª Cadeira. Continuação do direito patrio civil. 2ª Cadeira. Direito mercantil e marítimo.

5.º ANNO – 1ª Cadeira. Economia politica. 2ª Cadeira. Theoria e pratica do processo adoptado pelas leis do Imperio.

estavam distantes da realidade social e questões humanitárias tão vivas naquele momento histórico. Adorno (1988, p. 235-236) sintetiza bem essa questão, ao dizer que:

Desde cedo, os cursos jurídicos nasceram ditados muito mais pela preocupação de se constituir uma elite política coesa, disciplinada, devota às razões do Estado, que se pusesse à frente dos negócios públicos e pudesse, pouco a pouco, substituir a tradicional burocracia herdada da administração Joanina, do que pela preocupação em formar juristas que produzissem a ideologia jurídico-política do Estado Nacional emergente.

Em 1º de março de 1828, foi inaugurada a Faculdade de Direito de São Paulo nas instalações do Convento de São Francisco, cuja construção era datada de 1647. Em 15 de maio de 1828, foi inaugurada a Faculdade de Direito de Olinda que, assim como a de São Paulo, foi instalada nas dependências da igreja católica, o mosteiro de São Bento, tendo sido transferida para a cidade de Recife em 1854.

A escolha dessas cidades não foi por acaso. De início, a intenção do Imperador D. Pedro I era instalar a primeira faculdade de Direito do país na capital Rio de Janeiro, por meio do Decreto de 09 de janeiro de 1825, no entanto, optou-se estrategicamente por São Paulo e por Olinda em função da localização geográfica poder atender, respectivamente, às demandas do sul e do norte do país.

Muito embora a criação do ensino jurídico no Brasil tenha representado, de certa forma, uma ruptura com Portugal, visto que, até então, para obter um diploma no ensino superior, era necessário sair do país, é de se notar que o ensino jurídico foi concebido ainda pela forte influência liberal e positivista advinda da antiga coroa, alicerçado nos parâmetros curriculares utilizados na Universidade de Coimbra.

Mais que isso, toda a estrutura curricular implantada no Brasil era copiada de Coimbra, fato que sufocava o surgimento de uma nova identidade e autonomia para os bacharéis brasileiros. Os cursos eram destituídos de qualquer preocupação com a formação pedagógica dos professores e, conseqüentemente, com a didática. Tanto é que o ensino jurídico teve seu início marcado pelas chamadas aulas-conferência, de cunho pouco reflexivo, conteúdo acrítico e distante da realidade

social, em que os professores passavam o conhecimento nas salas de aula e os alunos deveriam absorvê-los o máximo possível.

Esta inexistência de preocupação com a formação pedagógica do professor de Direito durante os primeiros anos das faculdades de direito brasileiras é reafirmada por Bastos (2000, p. 57), quando declara que

Em nenhum momento de nossa história imperial se incentivou ou viabilizou qualquer política para a formação de magistério jurídico, deixando que o pessoal docente, nem sempre formado em Direito, se confundisse com os advogados e militantes da advocacia e, principalmente, da política e parlamentares, o que é, aliás, uma das características de parlamentares do Império, principalmente aqueles das províncias de São Paulo e Recife. Era frequente as escolas admitirem lentes nem sempre concursados e que as administrações estivessem sempre subservientes às pressões das autoridades administrativas.

Mas levando em consideração o momento histórico, bem como os objetivos pelos quais estes cursos jurídicos foram implementados no Brasil, era compreensível a ausência de uma formação pedagógica adequada dos professores de Direito, uma vez que o ensino era pautado em aulas meramente expositivas.

Diante disso, embora carente de infraestrutura física, com o programa curricular copiado da Universidade de Coimbra e ainda com professores não preparados para o magistério superior, os cursos conseguiam formar profissionais capazes de exercer as funções para as quais o Direito no país havia sido idealizado. Ao mencionar o perfil dos formandos na Faculdade de Direito de São Paulo, Adorno (1988, p. 91) menciona ser:

[...] politicamente disciplinado conforme os fundamentos ideológicos do Estado; criteriosamente profissionalizado para concretizar o funcionamento e o controle do aparato administrativo; e habilmente convencido senão da legitimidade pelo menos da legalidade da forma de governo instaurada.

No intuito de sanar as lacunas existentes nos cursos de Direito, mormente no que diz respeito à estrutura curricular e em busca da identidade jurídica nacional, diversas leis foram criadas a partir de 1831. Em 1854, por força do Decreto n. 1.836, a faculdade de Olinda foi transferida para a cidade de Recife, o que representou, de acordo com Schwarcz (1993, p.146),

[...] uma guinada tanto geográfica como intelectual. É só a partir de então que se pode pensar em uma produção original e na existência de um verdadeiro centro criador de idéias e aglutinador de intelectuais engajados com os problemas de seu tempo e de seu país.

O Decreto n. 7.247 de 1879 de Carlos Leôncio de Carvalho também foi marcante para o Direito, ao trazer a ideia do ensino livre, abrindo a possibilidade do ensino particular no país. Tamanha era a liberdade concebida pelo Decreto que até mesmo os alunos foram atingidos ao se extinguir a obrigatoriedade de presença mínima e de lições e sabatinas. Esta lei continuou vigorando, inclusive, durante os primeiros anos da República, que foi proclamada em 1889 (MELO; MACHADO, 2009, p. 297).

Benjamin Constant, um dos nomes fortes da derrubada do Império e da proclamação da República, também teve importante papel no Direito com o Decreto 1.232-H de 1891, que continuou a incentivar a expansão do ensino livre e reestruturou os cursos jurídicos ao dispor que as faculdades de Direito deveriam ter três cursos, o de ciências jurídicas, o de ciências sociais e o de notariado, atendendo as necessidades da República em formar advogados, administradores públicos, diplomatas e notários. (BASTOS, 2000, p. 154)

Em 1895, visando reorganizar o ensino das Faculdades de Direito, o Congresso Nacional proclamou a Lei n. 314 que, dentre suas principais mudanças, determinou a duração do curso em 5 (cinco) anos, extinguiu os cursos especiais de ciências sociais e notariado, regulamentou o funcionamento do ensino livre e voltou com o controle de frequência dos alunos.

Em 1901, surgiu a Lei nº 746 que instituiu o Código dos Institutos de Ensino Superior e Secundário, também conhecido como Código Eptácio Pessoa, facultando o ingresso das mulheres nos cursos secundários e superiores. Outra mudança no ensino jurídico da República foi a Lei n. 2.356 de 1910, regulamentada pelo Decreto 8.662 de 1911, conhecido como Reforma Rivadavia Corrêa, que estabeleceu novas diretrizes curriculares para o curso de Direito e trouxe maior autonomia aos institutos de ensino privado. (BASTOS, 2000, p. 169)

Percebe-se que as mudanças até aqui narradas tratam, em sua maioria, de novas diretrizes, estrutura curricular e organização do ensino, não havendo uma real preocupação com a qualidade do ensino ministrado. Deste modo, passado um século da criação dos cursos jurídicos e desapontados com os rumos que o ensino do Direito havia tomado, em 1927, inicia-se, na Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, o “Congresso do Ensino Superior” para discussão de soluções para as crises vividas na educação jurídica.

Os debates giravam em torno da necessidade de melhorar o ensino formal e acrítico nos cursos jurídicos, uma vez que as faculdades não deveriam ser meramente profissionalizantes – como de sua criação. A teoria era reconhecidamente importante, mas o caráter prático das ciências jurídicas também carecia de atenção.

Algumas soluções foram apontadas, como um método de ensino misto – teoria e prática – e a possibilidade de o professor buscar novos métodos para transmitir o conhecimento para os seus alunos. Venâncio Filho (1977, p. 256) realça que, por meio desses novos métodos de ensino, seria possível alcançar a emancipação intelectual, fim supremo da escola superior:

A lição não poderá ser exclusivamente monólogo de quem ensina sob pena do ensino se dirigir principalmente à memória do aluno, de ser sobremodo receptivo e de não exercitar convenientemente o raciocínio de quem aprende. Pelo contrário, os estudantes, em vez de meros assistentes, devem cooperar com o professor, observar com ele os fatos, que são base do ensino, e com ele raciocinar para descobrir os princípios. Desta maneira, desenvolver-se-á o pensar por si mesmo, e assim conseguirá a sua emancipação intelectual, que é o fim supremo da escola superior.

Com efeito, o Decreto n. 19.852 de 1931, ao dispor sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro, conhecido como a Reforma Francisco Campos, trouxe orientações de cunho didático em que o ensino deveria ser feito por intermédio de aulas teóricas, que consistiam em preleções orais do professor, e práticas, que consistiam em exercícios de aplicação do Direito a casos concretos colhidos na Jurisprudência.

Nome de destaque do ensino jurídico, San Tiago Dantas era ferrenho defensor da emancipação intelectual e, durante as décadas seguintes, não mediu esforços para

implantação do ensino com ênfase no raciocínio crítico. Chegou a discursar, em 1955, na emblemática aula inaugural da Faculdade Nacional de Direito da UFRJ, intitulada “a educação jurídica e a crise brasileira”, em prol do desenvolvimento do senso crítico dos alunos em detrimento da memorização de conceitos e teorias. Vejamos trecho da aula reproduzida em forma de artigo pela revista *online* da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro (2010, p. 19):

A verdadeira educação jurídica, aquela que formará juristas para as tarefas da vida social, deve repetir esse esquema fundamental, colocando o estudante não em face de um corpo de normas, de que se levanta a uma classificação sistemática, como outra história natural, mas em face de controvérsias, de conflitos de interesses em busca de solução. Só desse modo a educação jurídica poderá conceituar com clareza o seu fim, que é formar o raciocínio jurídico e guiar o seu emprego na solução de controvérsias. O estudo de normas e instituições constitui um segundo objetivo, absorvido pelo primeiro, e revelado ao longo do exame e discussão dos problemas.

Rosas (1979, p. 526), ao descrever San Tiago Dantas, demonstra toda a importância do jurista para o ensino jurídico e seu empenho para o aprimoramento do senso crítico dos alunos:

Santiago Dantas, em alentado trabalho, dava largos passos necessários para a revisão da educação jurídica brasileira, simplificando todas as formalidades, ampliação máxima da liberdade de ensinar e de estudar, fazendo com que os alunos desenvolvam o senso jurídico pelo exercício do raciocínio técnico na solução de controvérsias, em vez de memorizarem conceitos e teorias, aprendidos em aulas expositivas, dando ao curso flexibilidade para que os alunos possam aprofundar nas especialidades que preferirem, eliminando formalismos escusados e ampliando a liberdade educacional.

Em 1961, foi promulgada a Lei 4.024 fixando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tendo o Conselho Federal de Educação, por intermédio do Parecer CFE n. 215 de 15 de setembro de 1962, estabelecido o currículo mínimo do curso jurídico.

Com a Constituição de 1967 e o advento da ditadura militar, a LDB sofreu diversas mudanças com a edição da Lei n. 5.540/68, conhecida como a Lei da Reforma Universitária e com o Decreto n. 464/69, que acabaram por suprimir seu caráter emancipador. (BASTOS, 2000, p. 253-270)

Em 1963, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), por intermédio da Lei n. 4.215, instituiu o seu primeiro estatuto, suprimindo o exercício da livre advocacia no país e determinando que a inscrição junto à OAB fosse precedida por aprovação do bacharel no Exame da Ordem. Esta obrigatoriedade foi mitigada em 1972, quando a Lei n. 5.842 facultou àqueles que queriam advogar a possibilidade de efetuarem um estágio de 300 horas nas faculdades, desde que supervisionado pela OAB.

Também em 1972, o extinto Conselho Federal de Ensino promulgou a Resolução n. 03/72 que versava novamente sobre a estrutura curricular. Esta resolução, ao estabelecer o currículo mínimo para o curso, tentava, ainda que timidamente, aproximar o ensino jurídico da realidade social, pois possibilitou que as instituições de ensino flexibilizassem os seus currículos, inserindo disciplinas capazes de abordar com maior profundidade as discrepâncias sociais e instituindo o ensino introdutório do conhecimento interdisciplinar e a disciplina da Prática Forense. (BASTOS, 1997, p. 49)

A Resolução n. 03/72, no entanto, não conseguiu cumprir o seu objetivo, já que foi prejudicada pelas circunstâncias históricas que rondavam o país. Ainda assim, teve expressiva duração, sendo revogada somente duas décadas mais tarde com o advento da Portaria n. 1.886 de 1994. (BASTOS, 2000, p. 357)

Desta forma, observa-se que grande parte das legislações citadas teve em comum o fato de ter falhado na aproximação do Direito com a realidade social e as questões humanísticas, fato ainda sentido nos cursos jurídicos. Talvez em função de o Direito e, por consequência o seu curso, ser historicamente envolto de uma aura formal e dogmática, o processo de mudança de pensamento e de atitude dos atores envolvidos seja tão difícil e demorado. Barbosa (1931, p.33), em famosa citação no século XIX, já alertava sobre a necessidade de mudanças no ensino de uma forma geral:

Reforma dos métodos e reforma do mestre: eis, numa expressão completa, a reforma escolar inteira; eis o processo todo e, ao mesmo tempo, toda a dificuldade contra a mais endurecida de todas as rotinas – a rotina pedagógica. Cumpre renovar o método, orgânica, substancial, absolutamente, nas nossas escolas. Ou antes, cumpre criar o método; porquanto o que existe entre nós, usurpou um nome, que só por antífrase

lhe assentaria; não é o método de ensinar; é, pelo contrário, o método de inabilitar para aprender.

Com efeito, a formação pedagógica dos professores emerge como um fator essencial para alcançarmos novos rumos educacionais, em que o senso crítico do aluno seja priorizado, conforme preocupação de San Tiago Dantas desde meados do século passado, haja vista que o aprimoramento das habilidades, das competências e a visão crítica, interligando os estudos da academia com a realidade social, passam pela formação pedagógica dos professores dos cursos jurídicos.

Talvez pelo tradicionalismo e pelo dogmatismo impregnados desde o tempo do império, talvez pelo desconhecimento sobre o tema, ou até mesmo em função da prova da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), ou talvez pela crescente valorização dos concursos públicos, marcados pelo apego à legislação e à jurisprudência, a descrença do Direito no saber pedagógico seja tão expressiva.

Entretanto, não podemos nos esquecer da importância dessas legislações, bem como daqueles que lutaram e ainda lutam para ajudar na construção de um ensino jurídico melhor. Afinal, embora lento, o ensino jurídico com todos os percalços encontrados no decorrer da sua história parece, enfim, estar caminhando para um futuro menos fechado a mudanças após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

1.2 A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E AS MUDANÇAS OCORRIDAS NO ENSINO JURÍDICO

Após Jânio Quadros renunciar ao mandato presidencial em 25 de agosto de 1961, em razão da falta de apoio político da base congressista, o Brasil experimentou uma grave crise política que culminou na instauração do Regime Militar em 31 de março de 1964.

O colapso do regime constitucional, no Brasil, se deu na madrugada de 31 de março para 1º de abril de 1964, quando um golpe militar destituiu o Presidente João Goulart. Veio o primeiro Ato Institucional – primeiro de uma

longa série – e, na sequência histórica, tornou-se inevitável a trajetória rumo à ditadura, que duraria mais de vinte anos. (BARROSO, 2008, p. 33)

Com os militares no poder, houve um endurecimento no governo, sentido principalmente após a Constituição de 1967 e das edições dos Atos Institucionais, tendo início uma série de restrições aos direitos e garantias fundamentais³ dos cidadãos.

Em 1968, o Ato Institucional nº 5 possibilitou ao Presidente da República poderes quase absolutos, podendo, além de exercer funções inerentes ao Congresso Nacional, suspender direitos políticos dos cidadãos e parlamentares, aposentar qualquer servidor público, suspender o *habeas corpus* nos casos de crimes políticos contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular.

Em 1969, veio o Ato Institucional nº 14 que estabeleceu a pena de morte, prisão perpétua, banimento e confisco de bens nos casos de guerra externa psicológica adversa, revolucionária ou subversiva. Posteriormente, foi editada a Emenda Constitucional nº 01/69, tornando a Constituição de 67 ainda mais autoritária. (SEGATTO; ABATT, 2011, p. 142)

O período passado por essas mudanças geradas pelos Atos Institucionais e pela Emenda Constitucional ficou conhecido como “anos de chumbo”, em que o autoritarismo preponderou e os direitos e garantias fundamentais dos cidadãos foram cerceados, levando o país a um verdadeiro Estado de Exceção. Barroso (2008, p. 34) retrata esse período como uma profunda mácula da história brasileira, ao declarar que:

A censura à imprensa e às artes, a proscrição da atividade política e a violenta perseguição aos opositores do regime criaram o ambiente de desesperança no qual vicejou a reação armada à ditadura, manifestada na guerrilha urbana e rural. A tortura generalizada de presos políticos imprimiu na história brasileira uma mancha indelével e perene.

³ Embora reconheça que parte da doutrina faz a diferenciação entre os direitos fundamentais e as garantias fundamentais, o presente estudo não entrará nesta discussão por não apresentar relevância prática para o tema, tratando-os sem distinção.

Passadas duas décadas do início do regime militar e com diversas mobilizações da sociedade para o reestabelecimento da democracia, a abertura política do país iniciou-se, em 1984, a campanha “Diretas Já”, que consistia na proposta de eleições diretas para a escolha do Presidente da República. No entanto, em razão de uma manobra política no dia da votação no Congresso – 112 deputados aliados ao regime militar faltaram no dia da votação –, a proposta foi rejeitada, frustrando a população brasileira.

Em 1985, pressionados pela população, os militares numa tentativa de demonstrar que apoiavam a redemocratização do país, permitiram a candidatura de civis à presidência. Assim, Tancredo Neves foi eleito o primeiro civil pós ditadura, entretanto faleceu antes mesmo de assumir o cargo, cabendo ao então vice presidente José Sarney tomar posse em seu lugar e conduzir o país a uma transição democrática.

Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 26, em 1985, iniciou-se, então, a Assembleia Nacional Constituinte, responsável por elaborar a nova Constituição Federal e por devolver ao povo brasileiro seus direitos e garantias fundamentais. Ulysses Guimarães, presidente da Constituinte, chegou a chamá-la de “Constituição Cidadã”, durante o seu discurso na emblemática solenidade de promulgação, tendo em vista a proteção trazida aos cidadãos.

Dessa forma, inspirada na Constituição Americana de 1787 e na Francesa de 1791, em 05 de outubro de 1988, foi promulgada a Constituição Federal, instituindo no país o Estado Democrático de Direito com um rol de direitos e garantias fundamentais jamais experimentados na história do constitucionalismo nacional e que, outrora, foram sufocados pela ditadura.

Essa transição entre um Estado Autoritário, intolerante e violento, para o Estado Democrático de Direito, ficou marcada já no preâmbulo da Constituição que possui um simbolismo de rompimento com o passado opressor:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-

estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (BRASIL, 1988).

No intuito de evidenciar o desejo do legislador constituinte em proteger os direitos e garantias fundamentais dos cidadãos, o texto constitucional conferiu-lhes um valor nuclear no Estado Democrático de Direito (FABRIZ, 2008, p. 118), merecendo destaque sua situação topográfica, conforme lição de Sarlet (1998, p. 69):

[...] assumiu destaque a situação topográfica dos direitos fundamentais, logo após o preâmbulo e os princípios fundamentais, o que, além de traduzir maior rigor lógico, na medida em que os direitos fundamentais constituem parâmetro hermenêutico e valores superiores de ordem constitucional e jurídica, também vai ao encontro da melhor tradição do constitucionalismo na esfera dos direitos fundamentais.

Ainda quanto a este aspecto, Marmelstein (2013, p. 63) entende que o posicionamento dos direitos e garantias fundamentais no início da Constituição quebra uma tradição constitucional de inseri-los nos capítulos finais. Isso foi estratégico e representou uma simbólica demonstração de prestígio.

Como acentuado, essa importância dos direitos e garantias fundamentais adquirida na Carta Magna decorre do conturbado período vivenciado sob a égide do regime militar e se justifica na medida em que estabelecem as matrizes de todos os demais direitos e garantias, fornecendo-lhes fundamento, e que sem eles torna-se inviável o exercício de muitos outros (PEDRA, 2005, p. 187).

Essa relevância é exaltada por Bulos (2008, p. 404), ao escrever que, sem os direitos e garantias fundamentais, “o homem não vive, não convive e, em alguns casos, não sobrevive”. Afinal, trata-se de normas jurídicas associadas à ideia da dignidade da pessoa humana e de limitação de poder, garantindo as regras indispensáveis para o exercício da democracia e a convivência pacífica entre os cidadãos, independente de quaisquer situações em que estejam inseridos, como, por exemplo, religião, sexo, cor, condição social e etc.

No campo acadêmico, os direitos e garantias fundamentais ganharam maior notoriedade, justamente em função da possibilidade e da necessidade de enxergar diversas identidades culturais e minorias excluídas sob uma óptica mais plural (TEIXEIRA, 2008, p. 260). Numa sociedade em que cada vez mais as minorias contestam o seu espaço e a sua identidade constitucional, o estudo e, principalmente, a efetivação desses direitos e garantias adquirem suma relevância.

Dessa forma, avanços aconteceram diante dos questionamentos sobre os rumos da educação, mormente no enfoque humanístico dispensado aos alunos que, a partir da nova Constituição, deveriam lidar com assuntos distantes da realidade constitucional anteriormente vivida e, vale ressaltar, também da sua realidade social.

O descompasso do ensino jurídico era tamanho que a estrutura curricular jurídica estava “congelada” desde a Resolução nº 03 de 1972 que, embora tenha vigorado por mais de duas décadas, sempre foi alvo de severas críticas em razão da perpetuação da baixa qualidade do ensino jurídico no país, dado ter sido elaborada durante o regime militar. Ademais, a sociedade, nesse momento de transição, necessitava de “profissionais do Direito com qualificação muito superior, capazes de enfrentar e resolver os conflitos, até então contidos pelo autoritarismo”. (MARTINEZ, 2012, p. 08)

Assim, antes mesmo da Constituição de 1988, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) já havia tentado reverter a situação de estagnação do ensino jurídico, tendo nomeado, em 1980, uma comissão de especialistas de diversas regiões do Brasil⁴ com o propósito de formular melhorias para o ensino do Direito, notadamente no que diz respeito ao currículo mínimo. (LÔBO, 1996, p. 07-08)

A proposta formulada pela comissão não logrou êxito junto ao Conselho Federal de Educação, em razão de, diferentemente da Resolução n. 03/72, não conceder às instituições de ensino a autonomia necessária para elaborarem seus currículos plenos, desde que respeitado o currículo mínimo disposto na Resolução.

⁴ Adherbal Meira Matos (Pará), Alvaro Melo Filho (Ceará), Aurélio Wander Bastos (Rio de Janeiro) e Tércio Sampaio Ferraz Júnior (São Paulo).

No entanto, amparado pela Carta Magna e ciente da necessidade de reformulação do ensino para atender as novas demandas advindas do Estado Democrático de Direito, principalmente no que diz respeito à formação jurídica dos alunos, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) nomeou uma nova comissão⁵, em 1993, com ajuda da comissão de ensino jurídico da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), para novamente apresentar propostas para o ensino jurídico.

Estas comissões, antes da elaboração do texto final da Portaria n. 1.886/94, em cumprimento ao estabelecido no Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos, ocorrido no final de 1993 em Brasília, organizaram outros três seminários nas cidades de Porto Alegre, Recife e São Paulo aberto para todos os interessados para “promover a reflexão coletiva e a recolha de sugestões e propostas acerca do diagnóstico da formação jurídica, da elevação da qualidade, das avaliações interna e externa e, finalmente, do conteúdo mínimo dos cursos jurídicos”. (LÔBO, 1996, p. 07)

Elaborada em 30 de dezembro de 1994, mas com vigência obrigatória a partir de 1997, a Portaria n. 1.886/94, com seus 17 artigos, foi marcante para o ensino jurídico do país, tendo, inclusive, sido descrita por Melo Filho (1996, p. 17) como a Carta Magna do ensino jurídico:

A Portaria n. 1.886, de 30 de dezembro de 1994, do Ministério da Educação fixou, em 17 dispositivos, as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do Curso Jurídico, equivalendo, na práxis, a uma nova carta magna do Ensino Jurídico.

[...]

A Portaria 1.886/94 corresponde a uma autêntica “revolução sem armas” do ensino jurídico, consolidando um rompimento de há muito reclamado por todos os segmentos jurídicos da sociedade brasileira.

De fato, a Portaria n. 1.886/94 trouxe mudanças para o ensino jurídico, expressando preocupações pouco observadas durante os quase 170 anos de criação das primeiras faculdades de Direito, afinal, como será visto adiante, trouxe dispositivos que abordavam sobre a formação jurídica dos discentes e continha uma maior preocupação social. Bastos (1997, p. 55), ao escrever em 1997 sobre as suas

⁵ Silvino Joaquim Lopes Neto (UFRGS), José Geraldo de Souza Júnior (UNB), Paulo Luiz Neto Lôbo (UFAL) e assessoria de Loussia Musse Felix (UNB).

expectativas acerca da possível contribuição da Portaria no perfil dos formandos, assevera que:

O novo currículo da Portaria nº 1.886/94 e o quadro evolutivo que apresentamos demonstram que os cursos jurídicos não estão apenas voltados para a formação de nossas elites administrativas e judiciais, como acontecera no passado, nem muito menos para estrita formação do advogado, mas para a formação de profissionais aptos a responder às demandas da cidadania e do desenvolvimento econômico e científico.

Essas expectativas de Bastos se justificavam na medida em que a Portaria n. 1.886/94 trazia a preocupação com a formação humanística dos alunos, o que até então não havia sido feito por nenhuma legislação.

Logo no artigo 1º, houve uma mudança substancial na duração do curso, a carga horária mínima que antes era de 2700 horas de atividades foi majorada para 3300 horas, cuja integralização deveria ser feita em pelo menos 5 (cinco) anos e no máximo 8 (oito) anos, aumentando em 1 (um) ano o que previa a legislação anterior.

Com isso, reconhecia-se a amplitude e a complexidade do curso, pois, com essa carga horária e duração, seria possível desenvolver um curso sério e comprometido, “de modo permanente, com a melhoria de qualidade do ensino jurídico, dando condições temporais para fazer a integração efetiva entre o estudo teórico-científico das disciplinas jurídicas com as correlatas atividades práticas”. (MELO FILHO, 1996, p. 21)

O artigo 3º elevou o ensino jurídico a outro patamar, posto prever o tripé ensino-pesquisa-extensão, que será objeto de análise em capítulo posterior, de forma a atender às necessidades de formação fundamental, sócio-político, técnico jurídica e prática. Certamente, a integralização e a obrigatoriedade das atividades de ensino, pesquisa e extensão enriqueceram a educação jurídica, pois quebraram o exclusivismo da atividade de ensino, em que as salas de aulas, normalmente por intermédio da aula expositiva, eram os únicos lugares para a transmissão do conhecimento. Dessa forma, as instituições de ensino superior tiveram que adequar os seus projetos pedagógicos às novas diretrizes.

Pode-se dizer que este artigo deu o pontapé inicial para a tentativa de superação da chamada “educação bancária”⁶ no ensino jurídico, até hoje presente nos bancos acadêmicos, em que as aulas meramente expositivas teimam continuar como a principal forma de transmissão de conhecimento.

O art. 4º da Portaria, corroborando com a formação discente almejada pelo artigo anterior, reservou de “cinco a dez por cento da carga horária total para atividades complementares, como pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitoria, iniciação científica e disciplinas não previstas no currículo pleno”. Percebe-se, assim, a intenção de fazer o aluno experimentar atividades fora da tradicional sala de aula e deveras importantes para a formação jurídica dos discentes.

Outro ponto importante foi o art. 5º ter estabelecido um parâmetro objetivo e quantitativo para o acervo das bibliotecas das instituições, exigindo, no mínimo, dez mil volumes de obras jurídicas e de referência às matérias do curso, além de periódicos de jurisprudência, doutrina e legislação.

Esse artigo foi profundamente importante, sobretudo, para frear a mercantilização desenfreada dos cursos de Direito, cujos investimentos eram modestos perto do retorno financeiro alcançado.

No art. 6º, foi abordado o conteúdo mínimo do curso jurídico (currículo mínimo), dividido entre matérias fundamentais e profissionalizantes⁷, a ser cumprido por todas as instituições. As demais disciplinas e atividades, conforme o parágrafo único, integram o currículo pleno, de acordo com suas peculiaridades e com observância de interdisciplinaridade, embasadas na autonomia didático-científica de cada curso.

⁶ Expressão cunhada por Paulo Freire, em seu livro “Pedagogia do Oprimido” para designar o tipo de educação em que o professor deposita o conhecimento em um aluno desprovido de seus próximos pensamentos, como se fosse um vasilhame. (FREIRE, 1987, p. 66)

⁷ Art. 6º O conteúdo mínimo do curso jurídico, além do estágio, compreenderá as seguintes matérias que podem estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso:

I – Fundamentais: Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica, ética geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com teoria do Estado);

II – Profissionalizantes: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional.

Outro importante avanço previsto pela Portaria n. 1.886/94 foi o artigo 9º que tratou sobre a obrigatoriedade de elaboração e de defesa de monografia final para a conclusão do curso. A obrigatoriedade da monografia tentou reforçar o tripé ensino-pesquisa-extensão, posto exigir do aluno o conhecimento adquirido do “ensino jurídico com a pesquisa ou atividade investigativa (teórica ou empírica), muitas vezes com repercussão na extensão pelo contributo cultural ou científico que possa trazer para a sociedade” (MELO FILHO, 1996, p. 33).

Sousa Júnior (1996, p. 97), outro membro da Comissão de Especialistas do Ensino do Direito, também destaca a institucionalização da pesquisa em Direito com o advento da monografia:

No contexto da Portaria nº 1.886/94 a introdução de obrigatoriedade da defesa de monografia final para a conclusão do curso (art. 9º), opera como corolário da institucionalização da iniciação à pesquisa em Direito.

A pesquisa, por este instrumento, emancipa-se da mera colagem à leitura de manuais e acervos de jurisprudência e traz para os cursos jurídicos a necessidade de preparar o estudante de Direito para um afazer que já vinha qualificando a formação da maioria de seus demais colegas nas melhores universidades brasileiras.

Nos artigos 10 e 11, aparece a figura da prática jurídica obrigatória, que deveria estar presente no currículo pleno dos cursos com uma carga total de 300 horas de atividades práticas e simuladas. Surgem, então, os chamados Núcleos de Prática Jurídica (NPJ), que além de servir de simulação para os alunos entenderem as atividades do Ministério Público, magistratura, advocacia e demais profissões jurídicas, também serviam para o atendimento ao público.

Assim, o aluno submetido a situações reais da vida jurídica, numa clara aplicação da teoria e prática, também serviria para a aproximação crucial do Direito com a realidade social.

No art. 15, ficou estabelecido o prazo de 2 (dois) anos para que todas as instituições de ensino se adequassem para o cumprimento da Portaria. No entanto, as diretrizes

curriculares, conforme o art. 16, já teriam vigência para os alunos ingressantes a partir de 1996.

Como apresentado, a Portaria n. 1.886/94, com apenas 17 artigos, representou uma verdadeira revolução no ensino jurídico, o qual estava mergulhado numa profunda crise e serviu de norte para discussões transformadoras da educação. Muito mais do que formatar o ensino jurídico, as diretrizes apresentadas buscavam uma mudança de mentalidade nos atores envolvidos no processo educacional, diminuindo o abismo entre o Direito e a realidade, colocando o aluno como partícipe ativo de sua educação e contribuindo sobremaneira para a melhor formação discente.

Ocorre que as novas diretrizes traçadas pela Portaria n.1.886/94 demandavam das instituições de ensino algumas adequações que, por vezes, geravam um aumento nos custos operacionais da instituição. Dessa forma, algumas instituições que não estavam dispostas a investir no melhoramento do curso, mormente em infraestrutura, resistiram em adotar a Portaria.

Algumas situações, inclusive, foram parar nos Tribunais Superiores, como o caso da Universidade Católica Dom Bosco do Mato Grosso do Sul que, para se amoldar às exigências da Portaria, aumentou abruptamente a mensalidade, repassando todos os gastos para os alunos sem qualquer autorização legal, fato rechaçado pelo Supremo Tribunal Federal no Agravo de Instrumento n. 830338/MS.

Observa-se, portanto, que o mesmo mérito que a Portaria n. 1.886/94 teve em exigir das instituições de ensino um dispêndio financeiro para a reformulação dos cursos, também foi o responsável pela enorme resistência daqueles que enxergavam o curso de Direito somente sob a perspectiva do lucro e daqueles que não tinham condições de se adequarem.

À luz do que foi discutido, era evidente que o panorama do ensino jurídico urgia por uma formação que fosse capaz de trazer mudanças para o Direito, que se encontrava (e encontra) em plena transformação, além de atender a uma sociedade, em que o aparecimento de demandas por proteção jurisdicional de “novos” direitos, muitas vezes sequer regulamentados, é crescente.

1.3 “NOVOS” DIREITOS E A NECESSIDADE DE UMA NOVA FORMAÇÃO JURÍDICA

A normatização dos direitos e garantias fundamentais originou-se com a consolidação das estruturas do Estado Democrático de Direito, no século XVIII, dada a necessidade de defesa dos cidadãos das arbitrariedades perpetradas pelo Estado, emergindo, então, os chamados direitos de “primeira dimensão”⁸, que tratavam sobre os direitos civis e políticos, lastreados no preceito de liberdade. Por serem contra a opressão do Estado, esses direitos também ficaram conhecidos como “negativos”.

Na segunda metade do século XIX, surgem os direitos de “segunda dimensão”, que seriam os direitos culturais, econômicos e sociais, pautados na liberdade, movidos pelo forte movimento de industrialização que preponderava no Ocidente e pelas crises socioeconômicas que assolavam a sociedade.

Os direitos de “terceira dimensão” surgem em meados do século XX, que são os direitos difusos e coletivos, metaindividuais e de solidariedade, inspirados na fraternidade e que se caracterizaram por regularem não apenas os indivíduos, mas também a coletividade. Essas três dimensões de direitos foram inspirados nos ideários da Revolução Francesa de 1789, liberdade, igualdade e fraternidade e, até hoje, permeiam as constituições mundo afora, a exemplo da Constituição Federal de 1988.

Extraí-se desse breve histórico que os direitos e garantias fundamentais têm ligação direta com determinado momento vivido pela sociedade. Diante da necessidade de cada período, os direitos podem adquirir novas feições, podendo se modificarem ao longo do tempo. (MARMELSTEIN, 2013, p. 37)

⁸ A preferência pela utilização da terminologia “dimensão” de direitos advém da ideia de que a cada nova dimensão os direitos se acumulam, ao passo que “geração” transparece ser a substituição de uma determinada classe de direitos por outra, o que não é o caso.

O inerente dinamismo da sociedade moderna faz com que haja constantemente a busca por soluções para novos problemas. Dessa forma, no Direito, não deve existir mais espaços para a racionalidade crítica cartesiana, cujo preceito é a divisão de conhecimento para estudá-lo melhor em separado.

Concernente a isso, Behrens e Oliari (2007, p. 58) declaram que:

O paradigma cartesiano prega a crença na legitimidade dos fatos que são perfeitamente conhecidos e sobre os quais não se têm dúvidas, devendo-se para isso dividir e estudar a menor parte, partindo destas para o entendimento do todo. Propõe com isso o método analítico por meio da indução e dedução embasado na lógica e na matemática.

O ponto central do pensamento tradicional cartesiano é a concepção de que os fenômenos podem ser analisados e compreendidos se forem reduzidos às partes que os constituem. Ao conhecer uma parte de um sistema, o pesquisador chegará ao conhecimento de seu funcionamento.

Entretanto, essa fragmentação do conhecimento é útil quando se almeja o aprofundamento único e exclusivo de determinado objeto. No Direito, o reducionismo e a hiperespecialização devem ser vistos com muita cautela, pois foi por intermédio da racionalidade cartesiana que

[...] a humanidade submergiu a um processo de fragmentação, de atomização e desvinculação, alienando-se da natureza, do trabalho e de si mesmo, ficando a cultura dividida, os valores mais individualizados e os estilos de vida mais patológicos. (BEHRENS; OLARIA, 2007, p. 61)

Sommerman (2006, p. 27) anota que, embora esse método de recortar cada problema para entendê-lo melhor tenha sido importante para o desenvolvimento da ciência, acabou por criar “‘ilhas’ epistemológicas, dogmáticas e acriticamente ensinadas, sem portas nem janelas”, tornando o ensino puramente disciplinar.

Ademais, Morin (2001) entende que esse pensamento simplificador, muito observado no Direito, não é capaz de atender as demandas geradas numa sociedade complexa, como, por exemplo, nas situações envolvendo os “novos” direitos.

O descompasso da ciência jurídica para lidar com o aparecimento de novos direitos é patente, sobretudo por se tratar de uma ciência formal e dogmática. Wolkmer

(2003, p. 21) alerta ser necessário “transpor o modelo jurídico individualista, formal e dogmático, adequando seus conceitos, institutos e instrumentos processuais no sentido de contemplar, garantir e materializar os ‘novos’ direitos”.

Embora não haja consenso sobre esses novos direitos, seguiremos a classificação de Wolkmer (2003), por entendermos estar mais próxima dos anseios modernos, ciente de que outros autores, como Bonavides (2010), adotam classificação diferente e que, outros autores, como Mendes e Branco (2013, p. 138), entendem não se tratar de “novos” direitos, mas sim de “antigos adaptados às novas exigências do momento”.

Portanto, na classificação de Wolkmer (2003, p. 12-16), os direitos à biotecnologia, à bioética e à regulação da engenharia genética são denominados como os de “quarta dimensão” e os direitos das tecnologias de informação (internet), do ciberespaço e da realidade virtual em geral como os de “quinta dimensão”.

Ciente das dificuldades trazidas por essa nova realidade, Wolkmer (2003, p. 14-16) salienta que esses “novos” direitos clamam por tutela jurisdicional:

Resta observar que esses “novos” direitos advindos da biotecnologia e da engenharia genética necessitam prontamente de uma legislação regulamentadora e de uma teoria jurídica (quer no que tange à aceitação de novas fontes, quer no que refere às novas interpretações e às novas práticas processuais) capaz de captar as novidades e assegurar a proteção à vida humana.

[...]

Urge, pois, que o Direito se apresse em regulamentar a ciência da informática, o direito à privacidade e à informação e o controle de crimes via rede, ou seja, incitação de crimes de uso de droga, de racismo, de abuso e exploração de menores, pirataria, roubo de direitos autorais, ameaça e calúnia de pessoas, e tantos outros.

O desafio do Direito é conseguir olhar para essa sociedade em mutação e conseguir enxergar além das limitações positivadas. A formação de um aluno com uma visão mais crítica e plural produzirá reflexos diretos nessas questões, na medida em que seu horizonte não está limitado por uma razão fechada.

Quanto a isso, Moraes e Copetti (2005, p. 62) alertam que “o ensino jurídico no Brasil, ou em outro lugar qualquer, precisa ser pensado e organizado levando-se em

conta estas transformações, bem como prospectando o futuro das profissões jurídicas”.

Toda essa complexidade deve ser tratada com a aceitação de outros saberes e a transdisciplinaridade é um instrumental relevante nesse novo panorama. Mas, para que haja uma efetiva mudança no aspecto jurisdicional, fazem-se necessárias mudanças no ensino jurídico.

Morais e Copetti (2005, p. 63) sugerem uma transformação do Direito, para o qual apenas as relações interpessoais não mais satisfazem, uma vez que os “novos” direitos, bem como aqueles de natureza transindividual precisam estar situados numa perspectiva complexa:

O primeiro aspecto a ser levado diz respeito à transformação do direito, o qual passa, quanto a seus conteúdos, por uma mudança radical desde o momento em que se pretende regular situações de fato que não mais dizem respeito apenas às relações interpessoais, relações entre Caio e Tício, mas busca produzir normas que reflitam interesses de natureza transindividual, tais como os chamados interesses coletivos e difusos. Esta reviravolta impõe uma reforma profunda nos currículos das faculdades de direito, já que o ensino tradicional está, ainda e em grande número de instituições de ensino, voltado exclusivamente para o trato das pretensões de natureza individual, tanto que, quando nos colocamos frente a um conflito plurisubjetivo, percebemos a fragilidade de nosso esquema intelectual e buscamos racionalizá-lo como se tratasse de um amontoado de relações entre seres isolados, o que inviabiliza a racionalização jurídica dos mesmos, produzindo um contexto de expressiva complexidade das relações jurídicas.

Temos, então, que a utilização do pensamento complexo leva em consideração diversas variáveis frente a uma situação, pois é importante para a compreensão dos novos fenômenos. É bom esclarecer que

O pensamento complexo não rejeita o pensamento simplificador, mas reconfigura suas consequências através de uma crítica a uma modalidade de pensar que mutila, reduz, unidimensionaliza a realidade. Corrige e ressalta a cegueira de um pensamento simplificador que pretende tornar transparente o vínculo entre pensamento, linguagem e realidade; que postula a ilusão de uma absoluta normalização de uma realidade de infinitas proporções, silenciosa e abismante. (MORIN, 2003, p. 58)

Observa-se que, num mundo repleto de novos fenômenos, num constante processo de mudanças, o pensamento complexo, por ser um pensamento que interliga

diferentes modos de pensar, é capaz de conectar elementos antes não observados pela óptica simplificadora, atribuindo a tais elementos novos significados.

Santos (2006, p. 108), na mesma linha de raciocínio, propõe o afastamento da monocultura do saber, buscando alternativas anteriormente não consideradas para que eventuais situações tenham o desfecho mais equânime possível.

A questão não está em atribuir igual validade para todos os tipos de saber, mas antes permitir que uma discussão pragmática entre critérios de validade alternativos, uma discussão que não desqualifique tudo o que não se ajusta ao cânone epistemológico da ciência moderna,

O entendimento desses autores se adequa ao Direito, visto que a aplicabilidade desses “novos direitos” defendidos pela Constituição Federal fica prejudicada na medida em que o ensino jurídico não prepara os seus para assimilar a sua essência: a proteção do cidadão. Neste sentido, Francischetto aduz que

O sistema jurídico brasileiro ainda não conseguiu dispensar um tratamento legal suficiente para os “novos direitos”, que foram surgindo, como a tutela dos interesses metaindividuais, os direitos referentes à biotecnologia, à bioética e à regulação da engenharia genética e aqueles advindos das tecnologias de informação (internet) e da realidade virtual em geral. Assim, o profissional do Direito passou a deparar-se com novas situações de conflituosidade e, ao mesmo tempo, uma escassez normativa que requer dele uma visão interdisciplinar e não dogmática.

Por isso, um ensino jurídico da forma como, em regra, vem sendo desenvolvido, ou seja, descontextualizado, não conseguirá instigar no estudante a sensibilidade necessária à compreensão dessas novas situações sociais. (FRANCISCHETTO, 2011, p. 28).

Diante desse panorama, a formação jurídica não era suficiente para atender o novo momento sócio-político-econômico vivido no país, por isso o Ministério da Educação (MEC) exigiu, por meio da Portaria n. 1.886/94, um perfil mais humanístico do graduando. Tal exigência demonstrava preocupação com essas transformações sociais, pois o ensino jurídico deve instigar os seus alunos a se envolverem e serem sensíveis aos novos desafios da complexa sociedade moderna.

No mesmo sentido, a necessidade de uma sólida formação humanística e o desenvolvimento de habilidades e competências compatíveis com essas mudanças continuam sendo fundamentais. A Resolução n. 09/2004, que substituiu a Portaria

1.886/94, veio, novamente, tentar trilhar o caminho para uma melhor formação do bacharel.

Quanto a essa discussão, Moraes e Copetti (2005, p. 53) asseveram que:

Conscientes da complexidade e da gravidade da situação pela qual passava o ensino superior e, especialmente, o jurídico quase em sua totalidade, e pela qual ainda transitam um número significativo de escolas brasileiras, e cientes dos prejuízos para a vida social e institucional do País que tal herança estava e continua legando, o Ministério da Educação, por seu corpo de especialistas, acolheu uma quantidade significativa de idéias, sugestões e procedimentos formulados pelos pesquisadores, a fim e viabilizar a transformação do paradigma até então vigente para os cursos de direito no Brasil. O objetivo, então, foi estabelecer um padrão de qualidade para o ensino jurídico, atacando a massificação acelerada e desqualificada que até então estava sendo praticada e que vinha imprimindo uma série de características aos operadores jurídicos, não mais desejadas pela sua descontextualização com o novo momento sócio-político-econômico vivido no Brasil.

Apesar de essas mudanças serem importantes, a tentativa de transformação do ensino jurídico não deve estar centrada exclusivamente na regulamentação do perfil desejado do bacharel.

É importante destacar que a formação de professores como agentes transformadores do Direito se revela como um aspecto primordial para o alcance de um novo paradigma educacional do Direito, tendo em vista que o professor é responsável pela implementação da transdisciplinaridade nos cursos jurídicos, que visa ao rompimento com a monocultura do saber jurídico, tornando o discente apto a buscar soluções para a complexidade inerente da sociedade moderna.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE DIREITO: UMA TRAJETÓRIA EM CONSTRUÇÃO

2.1 A NECESSIDADE DE UMA SÓLIDA FORMAÇÃO HUMANÍSTICA COM A RESOLUÇÃO N. 09/2004

Em 2004, passados dez anos da edição da Portaria n. 1.886/04, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação editou a Resolução n. 09, revogando a Portaria e instituindo novas diretrizes curriculares do curso de graduação em Direito.

Assim como a Portaria n. 1.886/94, a Resolução n. 09/2004 representou um marco para a história do ensino jurídico, dada sua preocupação em oferecer uma sólida formação humanística aos bacharéis, de maneira a tornar possível o entendimento das complexidades oriundas da sociedade e, conseqüentemente, de tentar aproximar o Direito da realidade social.

A formação humanística, diferentemente de muitas lições passadas aos alunos sem a devida criticidade, não é passível de ser decorada. É necessário interpretar o ordenamento jurídico sob um viés crítico racional, apoiado num emaranhado de saberes para que a justiça prevaleça sobre tecnicismos e formalismos exacerbados que servem tão somente como mecanismo de afastamento social. É necessário ir além da simples subsunção entre norma e fato.

Dessa forma, o desenvolvimento da formação humanística dos alunos dos cursos jurídicos contribui diretamente para a superação, ainda que gradual, do positivismo impregnado no Direito. Os alunos e os profissionais do Direito devem estar preparados para enfrentar as mais variadas e complexas situações da sociedade que não estão explicitadas na legislação.

Questões envolvendo classes sociais, política, cultura, sexo, religião e etnia, por exemplo, devem estar presentes na formação dos alunos para que tenham

sensibilidade suficiente ao se depararem com esses tipos de situações. Ademais, ao trazer os direitos e garantias fundamentais como sustentáculo da formação humanística, contribui-se para que a Constituição promova efetivas transformações na sociedade.

Cenci e Fávero (2008, p. 05) discorrem sobre a importância da formação humanística no aluno para que este adquira uma sensibilidade ética e moral para a proteção e gozo pleno da cidadania:

A formação humanística na universidade diz respeito, ainda, à inserção social do profissional. Toda profissão é uma prestação de serviço à sociedade. A formação humanística está associada à ideia de que um profissional precisa ser preparado para dar conta da função social de sua profissão. Por essa razão, é fundamental auxiliá-lo no período de sua formação para que desenvolva uma postura eticamente responsável e comprometida com sua profissão; que tenha uma compreensão crítica e aprofundada da sociedade em que vive e onde atuará profissionalmente; que saiba dimensionar as especificidades, a natureza e as finalidades do conhecimento acadêmico; que tenha um compromisso social e político com os problemas que precisam ser coletivamente enfrentados. [...] A formação profissional e técnico-científica sem formação humanística pode facilmente dar margem à indigência cultural, à incapacidade para compreender a si, os outros e o mundo em que vive, bem como a não percepção clara do sentido de sua própria profissão. Um profissional sem abertura para o mundo, sem sensibilidade moral, estética e social, não possui estatuto pleno de cidadania. De um ponto de vista humanístico, a disjuntiva “formar profissionais ou formar cidadãos” tem de ser necessariamente falsa.

Vale registrar que esta formação deve ser pensada além dos limites físicos da sala de aula, uma vez que vários fatores devem ser levados em consideração, sendo a formação de professores, por exemplo, apenas um deles. A estrutura física da instituição, o tamanho e a disposição sala de aula, a questão de horário de aulas, o conforto das carteiras, também são exemplos que contribuem nesse processo.

Num viés sociológico, por exemplo, a formação humanística tem múltiplos elementos que a influenciam, inclusive uma questão muito além do presente estudo, que é o processo de individualização que a sociedade moderna está passando. Por exemplo, o clima de insegurança que perdura na sociedade faz com que as pessoas busquem mais o individualismo, contribuindo para o afastamento das questões humanísticas. O consumismo cada vez mais presente também acentua essa questão. Portanto, a alteridade, a ética do outro são componentes indispensáveis na formação humanística dos alunos.

Dessa forma, a Resolução n. 09/04, buscando uma formação mais humanística do bacharel, trouxe novas habilidades e competências como mecanismos capazes de influenciar positivamente no exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. Vejamos:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, 2004)

Entretanto, para o atendimento da Resolução, as instituições de ensino, como ocorreu com a Portaria n. 1.886/94, teriam que repensar todo o seu ensino, tradicionalmente impregnado de formalismos e dogmatismos distantes da realidade.

Aos graduandos seriam oferecidas outras formas de conhecimento, visando ao seu desenvolvimento e afastando-os da educação jurídica arcaica. Conforme destacado por Abikair Neto e Machado (2013, p. 165),

O que se pretende é afastar-se da educação bancária, modelo tão criticado por Paulo Freire, e permitir, a partir desse novo paradigma educacional, o aguçamento da visão crítica e reflexiva do graduando para o crescimento intelectual e humano do indivíduo, permitindo-lhe um olhar diferenciado de mundo.

Afinal, já foi o tempo em que o Bacharel em Direito era formado para o cumprimento de meras funções burocráticas, sendo o operador do Direito da atualidade incessantemente provocado a interpretar normas jurídicas que, com uma formação de excelência, já é uma tarefa hercúlea, quanto mais sem.

No art. 4º, foi colocado que a formação dos alunos deveria possibilitar o acréscimo de, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

- I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
- II - interpretação e aplicação do Direito;

- III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
- IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;
- VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
- VII - julgamento e tomada de decisões; e,
- VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito. (BRASIL, 2004)

Com isso, ao cursar o ensino jurídico, o aluno deve desenvolver, em sua formação, competências que, de acordo com Linhares (2010, p. 377), podem ser entendidas como “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.), visando a solucionar, com pertinência, uma série de situações”, assim como habilidades, que “é um conceito relacional: assim, quem é hábil, o é para determinada função, procedimento ou interferência” (LINHARES, 2010, p. 377), capazes de lhe proporcionar uma racionalidade crítica para a melhor compreensão e aplicação do Direito.

Outro ponto relevante da Resolução foi o art. 5º, que previa a necessidade de nos projetos político-pedagógico e na organização curricular abrangerem conteúdos que atendam:

- i) eixo de formação fundamental; cujo objetivo era integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber;
- 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, que objetiva integrar teoria e prática desenvolvido nos eixos anteriores. (BRASIL, 2004)

Pretende-se, assim, retirar o aluno da zona de conforto e submetê-lo a atividades não usuais no processo de ensinagem, permitindo-os desenvolver habilidades capazes de melhorar o senso crítico e visão de mundo. (ABIKAIR NETO; MACHADO, 2013, p.168)

Afinal, a emancipação intelectual do aluno é fruto de uma educação problematizadora, em que o diálogo é a ferramenta fundamental para uma ação transformadora, conforme os ensinamentos de Francischetto (2012, p. 105):

Numa educação problematizadora o diálogo é fundamental para que a reflexão teórica possa, efetivamente, dar base a uma ação transformadora que leve em consideração a dignidade das pessoas e sua humanização. Dentro dessa perspectiva, não tem lugar para o “pacto da mediocridade” ou a “pedagogia do fingimento”, em que o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende.

Um ensino problematizador (não bancário) associado a uma abordagem humanística, irá possibilitar o desenvolvimento de habilidades que irão acompanhar o egresso do curso de Direito em toda a sua vida profissional, seja qual for a área em que irá atuar.

Nessa busca pela educação libertadora e problematizadora, os alunos não devem possuir um papel secundário e o professor ser o portador absoluto do conhecimento, deve-se abrir mão de estratégias de ensino capazes de auxiliar aluno e professor no processo de aprendizagem, rompendo o pacto de mediocridade no ensino jurídico e adequando a educação à nossa realidade social. (MARQUES, 2011, p. 119)

Masetto (2003, p. 14) destaca que ao professor não cabe mais apenas o papel de repassador de informações, mas sim o papel de manter e de incentivar uma constante troca de informações e conhecimentos com os alunos por meio do diálogo:

No âmbito do conhecimento, o ensino superior percebe a necessidade de se abrir para o diálogo com outras fontes de produção de conhecimento e de pesquisa, e os professores já se reconhecem como não mais os únicos detentores do saber a ser transmitido, mas como um dos parceiros a quem compete compartilhar seus conhecimentos com os outros e mesmo aprender com os outros, inclusive com os seus próprios alunos. É um novo mundo, uma nova atitude, uma nova perspectiva na relação entre o professore e o aluno no ensino superior.

Logo, ao depararmos com a atenção dispensada pela Resolução n. 09/2004 à formação humanística discente e a manutenção dos aspectos importantes da Portaria n. 1.886/94, percebemos a importância da formação pedagógica dos professores para a consecução das diretrizes elaboradas. No entanto, o caminho a percorrer para a materialização plena dessas diretrizes em todas as instituições de ensino é árduo e longo, como destacado por Francischetto (2012, p. 86),

Apesar da importância de tal legislação, constata-se que o ensino jurídico ainda se encontra pautado numa visão formalista, acrítica e muito apegada a tendências pedagógicas já ultrapassadas. É forçoso notar que a educação jurídica com essas características termina por defender que o jurista precisa apenas conhecer as normas, desprovidas de qualquer valoração. Esse tipo de formação desencadeia profissionais apenas com um perfil técnico, sem buscar referências na realidade social.

Se levada em consideração a velocidade com que as mudanças ocorrem nos dias atuais, o ensino jurídico ainda está engatinhando rumo a um novo paradigma educacional, cabendo aos atores ligados ao ensino jurídico não medirem esforços para a implementação de uma educação libertadora e problematizadora, em que o aluno não seja apenas um mero repetidor de legislação e de jurisprudência, mas que tenha raciocínio crítico e discernimento suficiente para olhar com lentes diferentes a sociedade.

Morais e Copetti (2005, p. 71) relatam que o ensino jurídico continua em crise, apesar dos avanços vivenciados após a Portaria n. 1.886/94:

[...] percebe-se que o problema central no ensino jurídico brasileiro não conseguiu libertar-se de uma fixação enciclopédica, exegética e escolástica, muito embora tenha incorporado um sem número de conteúdos novos, direcionados por uma orientação humanística de viés crítico, como posto nos termos da referida Portaria n. 1.886/94 e demais regras que se seguiram.

Uma maneira de amenizar, quiçá contornar a crise destacada, é a formação de professores reflexivos, verdadeiros transformadores sociais que, por meio dos seus ensinamentos, desempenham relevante função na luta pela diminuição do abismo entre sociedade e Direito.

2.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO

Embora avanços significativos tenham surgido em relação ao perfil desejado do bacharel com a Portaria n. 1.886/94 e com a Resolução n. 09/2004, é possível perceber uma ausência de preocupação dessas legislações com a formação pedagógica dos professores do curso de Direito.

A própria legislação que trata sobre a regulamentação da docência no ensino superior, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – dispõe que o quadro do corpo docente das instituições de ensino superior deve ser composto de, pelo menos, um terço com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado sem regulamentar o preparo pedagógico desses professores e, mais que isso, sem sequer mencionar os outros dois terços de professores que podem compor o corpo docente.

No Brasil, tem-se a errônea crença de que o profissional do Direito com destaque em sua área de atuação possui, necessariamente, habilidades para lecionar. Ocorre que esse pressuposto é uma falácia na medida em que o prestígio profissional em nada tem a ver com a atividade em sala de aula. Saber o conteúdo de determinada matéria não significa saber ensiná-lo de forma adequada para os discentes. (OLIVEIRA, 2012, p. 03)

Portanto, dificilmente os professores do ensino jurídico que vivenciam essa realidade enxergarão a necessidade de aperfeiçoar sua formação pedagógica e, por via de consequência, alterar sua metodologia de ensino, afinal, o tipo de aula que costumam ministrar, qual seja, meramente expositiva, encontram guarida no exame da Ordem dos Advogados do Brasil e nas provas de concursos públicos. Oliveira (2012, p. 02), ao tratar sobre o assunto, ressalta que:

A descrença em relação ao saber pedagógico, talvez por desconhecimento do que realmente signifique, é tão marcante que cria uma barreira difícil de ser ultrapassada. Argumentos relacionados ao distanciamento entre o que propõe a pedagogia e dois dos grandes objetivos finais do curso de Direito, quais sejam, a prova da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e os concursos públicos, são constantes. Ora, para que repensar a metodologia de ensino, a avaliação, o papel do aluno e do professor, se no final o que

vale é ser capaz de memorizar os códigos e manuais que são cobrados nas referidas provas? Assim costumam indagar os professores.

Diante disso, é imperioso encontrar caminhos para o melhoramento da formação pedagógica dos professores e, por conseguinte, do ensino jurídico no Brasil, afinal a formação pedagógica dos professores possui papel fundamental para um melhor exercício do magistério, visto ser um processo que proporciona ao professor desenvolver habilidades capazes de fazê-lo ter o domínio do conhecimento para ensinar. Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 67) lecionam que:

A Didática possibilita que os professores das áreas específicas “pedagogizem” as ciências, as artes, a filosofia. Isto é, convertem-nas em matérias de ensino, instituindo os parâmetros pedagógicos (da teoria da educação) e didáticos (da teoria do ensino) na docência das disciplinas e articulando-se aos elementos lógico-científicos dos conhecimentos próprios de cada área.

Em outras palavras, a aprendizagem docente torna-se relevante para a compreensão da relação entre o saber (conhecimento científico) e o domínio do saber fazer (conhecimento prático). Pimenta e Anastasiou (2005, p. 80) ensinam que “ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de conhecimentos. Mas ter o domínio do conhecimento do conhecimento para ensinar supõe mais do que uma apropriação enciclopédica”.

Além disso, Powaczuck e Bolzan (2009, p. 8.771) sustentam que, além do domínio do conhecimento em sua área, a pedagogia docente é necessária em função de abarcar outras atividades e valores, como:

a) sensibilidade frente ao aluno; b) valorização dos saberes da experiência; c) ênfase nas relações interpessoais; d) aprendizagem compartilhada; e) indissociabilidade teoria/prática; f) o ensinar focado a partir do processo de aprender do aluno, tudo isso voltado para o desenvolvimento dos sujeitos em formação como pessoa e profissional.

Dessa forma, a formação pedagógica além de desenvolver a capacidade de ensinar, deve proporcionar ao docente a capacidade de amplificar as relações com os alunos, deve ser capaz de trazer a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar e de aprender, de maneira a tornar o ensino um exercício de aprendizagem compartilhada entre aluno e professor.

Este modelo de ensino em que a aula “não deve ser dada nem assistida, mas construída, feita pela ação conjunta de professores e alunos” é também conhecido como processo de ensinagem. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 207)

Embora alguns autores utilizem a expressão “ensino aprendizagem” para se referir ao modelo de educação em que professor e aluno participam em conjunto do ensino numa mútua relação de ensinar e aprender, o presente estudo prefere a utilização do conceito de processo de ensinagem, como assinalado por Pimenta e Anastasiou (2005, p. 214), “a esse processo compartilhado de trabalhar os conhecimentos, no qual concorrem conteúdo, forma de ensinar e resultados mutuamente dependentes, é que estamos denominando de processo de ensinagem”.

O conceito de processo de ensinagem, como se afere da própria expressão, é uma “fusão” do ensino e aprendizagem, derrubando a dicotomia que distinguia estas ações. Este conceito é mais abrangedor e reconhece que, na educação, devam estar presentes “compromissos éticos, políticos e sociais de atividade docente para com os alunos, a qual se realiza em determinado espaço institucional” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 204).

Portanto, a aula torna-se um ambiente em que o processo de ensinagem é de corresponsabilidade dos alunos e dos professores, no qual a relação entre ambos deixa de ser vertical e de imposições culturais.

A relação entre professor e aluno deixa de ser vertical e de imposição cultural e passa de parceira e corresponsabilidade na construção em conjunto de conhecimentos que se mostrem significativos para os participantes do processo, de habilidades humanas e profissionais e de valores éticos, políticos, sociais e transcendentais (MASETTO, 2010, p. 41)

Nesse sentido, o processo de ensinagem demanda esforços tanto do professor como do aluno, posto que, para um melhor aproveitamento da construção do ensino, este deve ser feito conjuntamente.

Assim, para que haja a consecução do processo de ensinagem, faz-se necessária a formação pedagógica do professor que deve ser permanente e, para fins didáticos,

consoante Marçal (2012, p. 06), pode ser dividida em algumas etapas para melhor compreensão:

- i) a primeira inicia-se nas experiências vividas quando os alunos é que influenciam, ainda que inconscientemente, na formação do professor;
- ii) a segunda etapa compreende a formação inicial do docente, sendo aquele momento em que lhe são apresentados os métodos de ensino para transmissão do conhecimento aos alunos;
- iii) a terceira etapa consiste na experiência vivida pelo professor durante seus primeiros momentos no magistério, é quando ele tem o contato com os alunos e se depara com as dificuldades inerentes ao ensino aprendizagem;
- iv) por fim, tem-se a formação continuada, também conhecida como permanente, cujo intuito é a atualização permanente do professor.

Aliás, como qualquer outra profissão de cunho intelectual, o magistério necessita de constante atualização do professor para poder acompanhar as mudanças em sua área de atuação e as transformações do mundo, que é cada vez mais complexo. Sobre a importância da formação docente continuada, Rosemberg (2002, p.91) afirma que:

[...] torna-se indispensável propiciar a quaisquer profissionais condições objetiva e subjetivas no sentido de facilitar a apropriação de informações atualizadas e pertinentes ao seu exercício profissional. No que se refere aos professores de ensino superior, isso é imprescindível, tendo em vista que os mesmos para produzir e socializar conhecimentos novos devem eles próprios estar se apropriando de informações recentes com a finalidade de acompanhar a evolução da área em que atuam.

Dessa forma, além de acompanhar as transformações na sua área de atuação, o professor é um eterno aprendiz na arte de ensinar, cabendo-lhe apreender cada vez mais para o seu benefício e o benefício de seus alunos.

A formação do professor, seja ela inicial ou continuada, na visão de Delors (1996, p. 139), deve proporcionar ao educador mecanismos para desenvolver nos alunos o mesmo leque de qualidades por ele obtidas no processo de formação, deste modo,

[...] uma das finalidades essenciais da formação de professores, quer inicial quer contínua, é desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afectiva que a sociedade espera que possuam de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades.

Além de ser um instrumento indispensável para o melhoramento do professor, a formação docente continuada é também essencial para todo o processo de ensinagem.

A ideia de que formação continuada de professores limita-se a oficinas, treinamentos, cursos de capacitação, aperfeiçoamento, reciclagem e outras atividades postas hierarquicamente à disposição do professor é ultrapassada, pois, embora tenham elevada significância, tais atividades são voltadas exclusivamente para a figura do profissional professor, não permitindo “a construção da autonomia intelectual dos professores, tomando como referência as propostas de formação continuada, elaboradas previamente” (BARROS, 2003, p. 23).

Com isso, o professor, enquanto partícipe do ensino, deve ter consciência de seu papel na instituição e no contexto social. Marçal (2012, p. 05) destaca não haver mais espaço para o professor reprodutor teórico de conhecimento e de programas pré-estabelecidos pela instituição, pois,

No contexto actual, o/a professor/a deixou de ser o teórico reprodutor de conhecimentos e monitor de programas pré-estabelecidos pelas instituições responsáveis pela educação, ou seja, os consumidores dos currículos, e passou a ser visto como um elemento-chave do processo de ensino - aprendizagem, sendo que, sem a sua verdadeira participação, não é possível incrementar qualquer transformação significativa no sistema educativo. O/A professor/a é um profissional dotado de saberes, conhecimentos e competências cuja função está dimensionada num contexto social e a sua actuação concretizada num contexto sócio - cultural, institucional e didáctico.

O professor é um agente de transformação social cujos alunos se espelham nas suas condutas e atitudes, daí a necessidade de conscientização da imprescindibilidade da formação continuada, do aperfeiçoamento contínuo.

Segundo Giroux (1997, p. 162), “as escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros”.

Portanto, os professores devem ser vistos como verdadeiros intelectuais transformadores, na medida em que

devem trabalhar para criar condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores. (GIROUX, 1997, p. 163)

Nesta vertente, Fernandes (2003, p. 111) defende a ideia de que as instituições de ensino, por meio de projetos e de políticas institucionais, devem direcionar melhor a formação de seus professores. Quanto a isso, declara que

Há muito que fazer, mas é necessário começar por um esforço intencional e sistemático para responsabilizar a instituição pela formação pedagógica de seus professores, ao mesmo tempo, investindo na produção de um conhecimento sobre essa formação e a diferença que ela pode fazer nos processos de ensinar e aprender para formar cidadãos deste país - uma grande tarefa.

Nesse entendimento, os professores necessitam de apoio e de investimento institucional, não apenas referente à competência na sua área de atuação, sem situá-los historicamente na perspectiva de ser professor (FERNANDES, 2003, p. 97). Exemplo de auxílio que a instituição pode prestar ao professor é a maior flexibilidade em sua carga-horária, uma vez que a preparação docente exige muito estudo e várias discussões para o seu melhor aproveitamento.

Além do aprofundamento teórico de seu campo científico costumeiramente incentivado pelas instituições, fazem-se necessários investimentos para uma reflexão sistematizada dos docentes, capaz de interligar o conhecimento teórico com a prática pedagógica. O próprio docente como um agente de transformação social deve ter ciência da relevância da formação continuada para a sua carreira e para os seus alunos.

Ademais, as próprias instituições de ensino deveriam ofertar aos docentes núcleos de formação pedagógica, proporcionando espaços de formação continuada e em serviço dentro da instituição. Ainda como forma de valorização dessa formação,

poderia ser instituído um plano de cargos e salários para os professores que, dentre outras atribuições, possibilite ao docente receber um adicional na sua remuneração quando houver comprovação de que concluiu um curso de aperfeiçoamento na área pedagógica, desde que atenda aos critérios estabelecidos pela instituição.

Analogicamente, é a mesma valorização concedida pelo Estado no seu plano de carreiras e de vencimentos dos servidores efetivos do Poder Judiciário, quando o servidor público comprova o seu aperfeiçoamento profissional. A LDB, em seu art. 54⁹, §1º, I, explícita que as universidades públicas poderão, dentro da sua autonomia, propor um plano de cargos e salários para os seus servidores, entretanto silencia sobre a estrutura desse plano e sequer faz menção à qualificação profissional dos professores.

Deste modo, o investimento na formação docente produz reflexos diretos na própria qualidade da instituição de ensino que, ao melhorar a formação pedagógica do seu professor também melhora a formação do seu aluno e, conseqüentemente, potencializa a qualidade do ensino ofertado.

2.3 ESPAÇOS PARA FORMAÇÃO DOCENTE

No início da década de 1990, ou seja, logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, havia 165 cursos de Direito no país, segundo matéria publicada pelo Jornal do Brasil. Passadas duas décadas, já existiam 1.174 cursos, o que representa um aumento assustador de 612% (CARNEIRO, 2011).

Mesmo com o baixo número de faculdades de Direito no início da década de 1990, havia a preocupação com a proliferação das faculdades de Direito, como destaca Martinez (2012, p. 11):

⁹ Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.

§ 1º No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis; [...]

No início da década de 90, as estatísticas davam conta de que no Brasil havia 196 cursos de Direito no país, os quais mantinham a mesma estrutura curricular tradicional desde a reforma de 1973. O resultado dessa política era a existência de um ensino reprodutor, deformador e insatisfatório na preparação de bacharéis para um mercado profissional saturado.

Em 2010, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB, 2010) divulgou que o Brasil, sozinho, tinha mais faculdades de Direito do que o resto do mundo, sendo 1240 cursos naquele ano e 1100 cursos nos outros países.

Foi essa proliferação do ensino jurídico ao qual o Ministro Marco Aurélio, do Supremo Tribunal Federal, no julgamento do Recurso Especial 603583, por meio do qual um bacharel em direito questionava a constitucionalidade do exame da ordem, fez menção no início do seu voto ao citar: "vende-se o sonho, entrega-se o pesadelo". E essa proliferação é refletida diretamente nos alunos que, atraídos por faculdades que praticam um verdadeiro "estelionato educacional¹⁰", mas cujo objetivo é tão somente o retorno financeiro, saem das cadeiras do ensino superior totalmente despreparados, sem a necessária capacidade de raciocínio jurídico crítico, desamparados frente às dificuldades do mercado de trabalho e da vida.

Atualmente, o número de faculdades de Direito no Brasil vem sendo reduzido vagarosamente, de acordo o portal do Ministério da Educação (MEC) existem 937 faculdades credenciadas no país, conforme tabela abaixo (MEC, 2014):

ESTADO	N. de Faculdades de Direito credenciadas pelo MEC
RS	44
SC	38
PR	74
SP	171
RJ	44
ES	32
MG	132
MS	15
GO	74
MT	27
DF	22
BA	51
SE	7

¹⁰ Expressão cunhada para designar a frágil qualidade do ensino superior, sendo, por vezes, utilizada pelo Presidente da OAB Nacional, Ophir Cavalcante Junior, em referência aos cursos jurídicos de má qualidade. (OAB, 2011).

AL	17
PE	33
PB	17
RN	13
CE	19
PI	19
MA	18
TO	16
PA	19
AP	6
RR	4
AM	10
RO	11
AC	4
TOTAL	937

Essa redução, feita com o fechamento de cursos e suspensão dos vestibulares das faculdades que não atendem aos critérios mínimos estabelecidos nas avaliações das instituições de ensino, corrobora com alguns dos motivos que levaram à edição da Portaria n. 1.886/94 e Resolução n. 09/2004, qual seja, a preocupação com a formação geral do bacharel em Direito.

Por via reflexa, emergiu a importância de trabalhar as competências e habilidades do professor universitário, pois somente com seu desenvolvimento pedagógico é possível fazê-lo despertar para o uso de novas estratégias de ensino capazes de aflorar nos alunos novas aptidões até então não exploradas durante o processo de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394/96, procurou preencher a lacuna destinada à formação pedagógica dos professores do ensino superior, tendo, em seu art. 52, disposto que as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa e de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

Art. 52 – [...]

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

(BRASIL, 1996).

Registra-se que, ao dispor que as instituições são pluridisciplinares e caracterizam-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, a LDB endossa o art. 207 da Constituição Federal¹¹ e o art. 3º da Portaria n. 1.886/94, na tentativa de afastar o antigo paradigma da educação exclusiva pelo ensino.

O inciso II regulamenta a composição do quadro de professores do ensino superior, exigindo que um terço do corpo docente, pelo menos, tenha titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. Essa exigência foi um importante passo para a regulação da formação docente, visto não existir tal exigência pretérita.

No entanto, deixou descobertos os outros dois terços do corpo docente, facilitando a permanência de professores sem a formação pedagógica adequada. Inclusive, de acordo com a redação dada, sequer é necessário que o curso de pós-graduação *stricto sensu* que conferirá a titulação exigida contenha disciplina específica para a sua formação. Dessa forma, o fato de o docente ter frequentado uma pós-graduação *stricto sensu* não é garantia de uma formação docente adequada.

Ainda conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não é preciso que a titulação desse um terço de professores tenha correspondência com as disciplinas por ele lecionadas. Desconfortável com a falta de exigência da legislação, bem como da omissão quanto ao diferencial requerido da pós-graduação, Oliveira (2012, p. 06) escreve que:

Ao exigir, no inciso II, um terço do corpo docente com titulação de mestrado e doutorado, subentende-se que é esperado desses programas de pós-graduação “*stricto sensu*” algum diferencial em relação à formação do professor. Não fica claro que diferencial seria esse, mas a pós-graduação é valorizada e indicada como local de formação do docente do Ensino Superior.

No art. 66¹², tem-se que o local adequado para a preparação do professor do ensino superior são os cursos de pós-graduação, prioritariamente os programas de

¹¹ Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 1988).

¹² Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. (BRASIL, 1996).

mestrado e doutorado. Contudo, não existe a determinação mínima do número de horas para a prática do ensino, como é feita para a educação primária e secundária na própria LDB¹³.

Em que pesem essas omissões apontadas, temos que considerar a significativa importância dos cursos de pós-graduação para a formação docente, pois, ainda que não tenham alcançado um nível de excelência na preparação pedagógica dos professores, são estes cursos os responsáveis por sua preparação. Mas, como visto anteriormente, esta preparação docente deve ser apenas uma etapa da vida do professor que, assim como qualquer profissional, deve estar em permanente desenvolvimento, sob pena de estagnação e comprometimento do processo de ensinagem.

Ocorre que, na prática, os cursos de pós-graduação em Direito ainda não assumiram por completo a vanguarda da formação docente. Num levantamento feito por Oliveira (2012, p. 07-08), foram analisados 67 programas de pós-graduação em Direito no Brasil¹⁴, no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e viu-se que:

- a) desse total de 62 programas:
 - Nenhum apresenta linhas de pesquisa ligadas à educação;
 - 6 (10%) apresentam projetos de pesquisa com enfoque no ensino;
 - 15 (24%) produziram teses e dissertações sobre o Ensino Superior;
 - 41 (66%) declaram ter, dentre seus objetivos, o de formação de professores; e
 - 34 (55%) oferecem disciplinas pedagógicas (com carga horária variada).
- b) dos 34 programas que oferecem disciplinas pedagógicas:
 - 9 (26%) reúnem Metodologia de Ensino e Metodologia da Pesquisa na mesma disciplina (o que reduz a carga horária destinada às questões de ensino); e
 - 25 (74%) oferecem disciplina de Metodologia de Ensino, separadamente (com carga horária predominante de 40 horas).
- c) em relação aos professores das disciplinas pedagógicas, 26 dos 34 programas disponibilizaram dados, e desses 26 programas:
 - 3 (11%) possuem professores com doutorado em Educação lecionando a disciplina de Metodologia do Ensino Superior; e
 - 9 (35%) produziram bibliografia relacionada diretamente ao ensino superior jurídico.

¹³ Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. (BRASIL, 1996).

¹⁴ Desses 67 programas, apenas 05 não puderam ser analisados, visto que seus dados não estavam disponíveis.

Desse levantamento, verifica-se que 45% dos programas não oferecem disciplinas relacionadas à didática e, muito embora os outros 55% ofereçam disciplina sobre o tema, 26% desse número reúne a disciplina Metodologia do Ensino com a disciplina Metodologia da Pesquisa. Assim, apenas 25 programas no Brasil ofertam disciplinas exclusivamente pedagógicas.

Outro número que chama atenção é o baixo percentual de professores que possui doutorado em Educação lecionando a disciplina de Metodologia do Ensino Superior e, igualmente, de professores que produziram bibliografia relacionada diretamente ao ensino superior jurídico. Oliveira (2012, p. 08), no entanto, considera que esses números podem ser um indicativo de uma mudança positiva no ensino superior e, mesmo que a produção científica seja mínima, sugere um despertar do ensino jurídico ao tema:

[...] a existência de 55% dos programas oferecendo tais disciplinas pode ser considerada um indicativo de mudança positiva. Além disso, a produção de teses e projetos de pesquisa, mesmo que em quantidade ínfima, com enfoque no Ensino Superior nos programas de Direito, sugere um despertar para a importância da discussão do tema.

Diante desses números, evidencia-se que o caminho para o melhoramento da formação docente é árduo e passa também pela CAPES, órgão responsável pela avaliação das pós-graduações *stricto sensu*. Isso porque, por intermédio da avaliação dos programas de pós-graduação que compreende a realização do acompanhamento anual e da avaliação trienal do desempenho de todos os programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) a CAPES classifica os cursos com uma nota na escala de "1" a "7" e fundamenta sobre quais cursos obterão a renovação de "reconhecimento", a vigorar no triênio subsequente.

Por conta disso, embora os cursos de pós-graduação *stricto sensu* instrumentalizem os seus cursos para o atendimento dos princípios, diretrizes e normas da CAPES, é óbvio que a maior preocupação está em atender os critérios exigidos na avaliação da agência de fomento à pesquisa para, conseqüentemente, ser melhor avaliado.

Daí surge a possibilidade da CAPES assumir um relevante papel no fomento da formação pedagógica dos professores do ensino superior em geral, pois, caso seus critérios de avaliação também estivessem voltados para a formação docente, provavelmente os cursos despenderiam maior atenção e investimento nesse quesito.

No entanto, nos critérios de avaliação da CAPES, observa-se um grande estímulo às atividades da pesquisa e produção científica, em contrapartida, a formação docente não possui relevância capaz de alterar o atual panorama dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país. Nesse sentido, Pinto (2012, p. 06) discorre sobre a natural valorização da pesquisa em detrimento da didática em função dos critérios de avaliação que:

Essa política de valorização da pesquisa em detrimento da didática decorre, principalmente, da necessidade de atender aos requisitos de excelência criados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que avalia a qualidade dos cursos superiores com base em critérios demasiadamente objetivos, como por exemplo, a quantidade de artigos científicos publicados pelos docentes.

A inserção de critérios para avaliar a formação docente dos cursos de mestrado e doutorado é um mecanismo valioso para obtenção de uma melhor preparação docente, afinal, as instituições de ensino seriam praticamente compelidas a investir no aperfeiçoamento dos professores. Oliveira (2012, p. 10) leciona no mesmo sentido:

A inclusão de critérios para analisar investimento em formação pedagógica pelos programas e seus docentes na avaliação da CAPES poderia gerar resultados significativos. Ao atribuir pontuação específica para as atividades relativas à docência, diferentes da pesquisa – que também é atividade docente – realizadas tanto pelo professor, quanto pelas instituições, ambos tentariam se adequar em busca de boa classificação. Desta forma, o investimento não se limitaria à pesquisa, mas estender-se-ia à formação pedagógica do professor.

Essa valorização da formação pedagógica nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* não significa dizer que os estímulos à pesquisa e produção científica devem ser minorados, significa que a formação docente deve possuir fundamental relevância nos programas destinados à titulação acadêmica.

Ademais, as instituições de ensino devem estar cientes do seu papel institucional de formadores de educadores e tomarem isso como um norte. Feito isso, revisitariam os seus projetos pedagógicos, deixando-os mais completos para os alunos, de acordo com Abikair (2000, p. 54):

[...] implica na apropriação de todos esses saberes pelos envolvidos com o processo educativo para que se tenha, de forma legítima, a clareza dos aspectos formadores da competência técnica e do compromisso social, funções da educação escolar, e como esta pode ser desenvolvida na prática educativa.

Para que tudo isso se torne realidade, no entanto, são necessárias alterações na legislação, na postura do próprio docente e, mais do que isso, na estrutura das instituições de ensino superior que deveriam estar sempre rogando pela qualidade da educação ofertada.

Além da adequação do projeto pedagógico, as escolas deveriam exigir e fornecer para o seu corpo docente a formação pedagógica adequada para que estes detenham competências suficientes para o exercício do processo de ensinagem, pois, como acentuado, este preparo docente beneficia a formação dos alunos e, por via de consequência, a qualidade do curso.

O professor, no ensino jurídico, deve deter as competências necessárias para gerir e deve utilizar os conhecimentos em determinadas situações e momentos, beneficiando toda a engrenagem do processo de ensinagem.

2.4 COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR

No ensino problematizador, cabe ao professor possuir, além da competência básica referente à sua área de atuação, competência para ensinar. Afinal, pouco adianta ter conhecimento e não saber como transmiti-lo. Nesse sentido, Masetto (2003, p. 26) realça que a formação continuada é um caminho para a consecução dessa competência:

Essa competência significa, em primeiro lugar, um domínio dos conhecimentos básicos em determinada área, bem como experiência profissional de campo, domínio este que se adquire, em geral, por meio dos cursos de bacharelado que se realizam nas unidades e/ou faculdades e alguns anos de exercício profissional.

No entanto, esse domínio cognitivo é muito pouco. Exige-se de quem pretende lecionar que seus conhecimentos e suas práticas profissionais sejam atualizados constantemente por intermédio de participações em cursos de aperfeiçoamento, especializações; em congressos e simpósios; em intercâmbios com especialistas, etc.

Isso porque, com a reconstrução do modelo de formação do professor do ensino superior, mais especificamente do professor de Direito, o paradigma educacional tradicional em que os docentes estão limitados ao conhecimento especializado e tecnicista tende a ceder espaço para um novo modelo educacional.

Dessa forma, tem-se que buscar um novo modelo em que o aluno deve se tornar o protagonista de sua própria educação, devendo o professor sair da passividade do processo de ensino e atuar no processo de ensinagem que, de acordo com Masetto (2003, p. 37), se refere ao “processo de crescimento e desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade, abarcando minimamente quatro grandes áreas: a do conhecimento, a do afetivo-emocional, a de habilidades e a de atitudes ou valores”.

Assim, os professores com “competência profissionais de um educador no que diz respeito à área pedagógica e à perspectiva político-social” (MASETTO, 2003, p. 37) poderão promover um ensino diferente, capaz de afastar a “educação bancária”, na qual os professores enchem a cabeça dos alunos com informações, tornando-os verdadeiros depósitos. Freire (1987, p. 59) aponta as principais características dessa educação da seguinte forma:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua ação; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos; os que tem ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos jamais são ouvidos nesta escolha e se acomodam a ela;

- i) o educador identifica a autoridade do saber como sua autoridade funcional, que se opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Observa-se que, na “educação bancária”, o aluno desempenha um papel meramente secundário, enquanto o professor/educador está no centro desse processo educativo. Ignora-se a necessidade de desenvolver o raciocínio crítico do aluno em detrimento da pura e simples transmissão de informações.

Normalmente desenvolvida por intermédio de aulas meramente expositivas, em que cabe aos alunos absorver e memorizar o máximo de conteúdo possível para depois serem avaliados, a “educação bancária” ainda se encontra muito presente no ensino jurídico.

Desta feita, continuando com as lições de Freire (1987, p. 67), o caminho para superar essa prática educacional, emancipando intelectualmente o aluno, passa pela educação problematizadora que, como vimos, deve ser alcançada pela formação pedagógica dos professores, assim vejamos:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser o depósito de conteúdo, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Ao contrário da “bancária”, a educação problematizadora, respondendo a essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência da comunicação. Identifica-se com a própria da consciência que é sempre ser consciência de, não apenas quando se intenciona os objetivos, mas também quando se volta sobre si mesma, no que Jaspers chama de “cisão”. Cisão em que consciência é consciência de consciência.

Com o melhoramento da formação docente, esse modelo educacional seria substituído por estratégias de ensino capazes de aguçar a visão crítica e reflexiva do graduando para o seu crescimento intelectual e humano, permitindo-lhe um olhar diferenciado de mundo. Neste sentido, conforme nos mostra Martínez (2002, p. 67), a intenção da formação docente é modificar o perfil do formando:

O perfil desejado do formando de Direito repousa em uma sólida formação geral e humanística, com capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos, de interpretação e valoração de fenômenos jurídico-sociais, aliada a uma postura reflexiva e visão crítica que fomente a capacidade de trabalho em equipe, favoreça a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, além da qualificação para a vida, o trabalho e o desenvolvimento para a cidadania.

A educação problematizadora tende a gerar uma consciência crítica nos graduandos capaz de os fazerem superar as barreiras do conhecimento antes inimagináveis aos alunos restritos ao tecnicismo e ao dogmatismo característico de muitos cursos jurídicos. Por isso, o debate acerca da importância da formação pedagógica na docência universitária é tão importante na atualidade, tendo em vista que:

Docentes de educação superior atualmente devem estar ocupados sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento. Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados ao desenvolvimento pessoal.

[...]

O corpo docente ainda é recrutado entre profissionais, dos quais se exige um mestrado ou doutorado, que os torne mais competentes na comunicação do conhecimento. Deles, no entanto, ainda não se pedem competências profissionais de um educador no que diz respeito à área da pedagogia e à perspectiva político-social. A função continua sendo a do professor que vem para “ensinar aos que não sabem”. (MASETTO, 2003, p. 16)

Nos cursos de Direito, por exemplo, questões jurídicas poderiam ser discutidas a partir de uma perspectiva diferente, não tradicional, incentivando o graduando na busca por soluções por meio do raciocínio crítico e não apenas centradas em leis e jurisprudência memorizadas.

Adotar novas estratégias de ensino não significa abandonar por completo as aulas expositivas, pois também são importantes durante o processo de ensinagem, o exclusivismo é que deve ser combatido. Como estratégias de ensino que podem ser adotadas no ensino jurídico, podemos citar os estudos de casos, estudo dirigido, seminários, estudo de filmes e músicas, grupos de oposição, estudos comparado, simulações de situações reais em sala de aula, recursos audiovisuais, dinâmicas de grupo, internet, visitas técnicas, dentre outros.

Destaca-se que tais estratégias podem despertar nos alunos a criticidade capaz de influenciar atitudes e decisões que dificilmente seriam tomadas caso sua formação fosse pautada no dogmatismo e no tecnicismo.

Ressalta-se ainda que a competência do educador no ensino jurídico não deve estar limitada à sala de aula. O professor é fundamental em todo o processo de educação. Dessa forma, a alteração do seu perfil também representa um passo significativo para obtenção de melhorias no ensino.

Masetto (2003, p. 63) defende a ideia de o professor deter outras competências além das necessárias para o magistério, afinal, “o docente deve se sentir responsável por colaborar com a formação de um profissional, e não apenas o ministrador de aulas”.

Concernente a isso, Masetto (2003) estabelece que o professor deve:

- i) ter domínio do processo de ensino-aprendizagem;
- ii) ser conceitor e gestor do currículo da faculdade, de forma a participar ou, ao menos, entender o currículo da instituição, visto que participa da sua implementação e, por vezes, possui valiosas contribuições para o seu melhoramento;
- iii) ter liberdade de debater acerca do Projeto Político Pedagógico e, até mesmo, ser parte integrante na sua construção;
- iv) relacionar-se bem com os alunos e exigir o mesmo da relação aluno-aluno no processo de ensinagem, devido à importância de um bom ambiente no processo educacional;
- v) dominar a tecnologia educacional, para que os objetivos sejam atingidos de forma mais completa e adequada possível, pois não se deve abrir mão da ajuda de uma tecnologia pertinente;
- vi) exercitar a dimensão política como imprescindível no exercício da docência universitária, pois, embora o professor não queira, ele é tido pelos alunos como uma referência, devendo se portar como tal, ser compromissado com o seu tempo, sua civilização e sua comunidade, e isso não se desapega de sua pele no instante em que entra em sala de aula.

Apropriado das competências que proporcionam ao professor lecionar num processo de ensinagem em que o tecnicismo e o dogmatismo devem ceder espaço ao raciocínio crítico, a prática reflexiva é uma ferramenta indissociável para a concretização de uma educação libertária, tão defendida por Freire (1987).

O pensamento baseado no conhecimento apreendido deve ser organizado para ser compreendido e depois utilizado. E isso vale para a formação de professores, de alunos e para as escolas em geral. Alarcão (2003, p. 39), ao citar Morin, destaca que “é preciso organizar o pensamento para compreender e poder agir. É esta ideia que é preciso introduzir nos paradigmas das pessoas e de funcionamento das instituições”.

Os docentes e as instituições de ensino na figura de agentes de transformação que os são devem trabalhar para que o Direito e, conseqüentemente, os direitos e garantias fundamentais sejam apreendidos mediante um pensamento complexo, ultrapassando a visão simplista característica da “educação bancária” preponderante no ensino jurídico.

Assim, a transdisciplinaridade emerge como o instrumental do pensamento complexo, interligando diferentes saberes para a compreensão mais equânime da realidade social, sendo o professor o articulador da sua implementação nos cursos jurídicos, tendo como norte a efetivação dos direitos e garantias fundamentais.

3 O PROFESSOR COMO AGENTE ARTICULADOR DE IMPLEMENTAÇÃO DA TRANSDISCIPLINARIDADE NOS CURSOS JURÍDICOS: OS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS COMO NORTE A SER ATINGIDO

3.1 O PENSAMENTO COMPLEXO E A TRANSDISCIPLINARIDADE

Mesmo com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a enunciação dos direitos e garantias fundamentais, ainda hoje é possível encontrar parcelas da sociedade com dificuldade de serem reconhecidas e terem os seus direitos resguardados. Mas essa dificuldade e a consequente demora na proteção jurisdicional não é um problema exclusivo de nossos tribunais, dos profissionais do Direito e da legislação, pois vale lembrar que tudo começa nos bancos acadêmicos dos cursos jurídicos.

Como exigir de um bacharel a sensibilidade suficiente para analisar uma situação que ele não teve formação adequada para tanto? Ao se priorizar um ensino conteudista e unidisciplinar em que o aluno é mero receptor de informações, praticamente se ceifa qualquer possibilidade de emancipação intelectual e desenvolvimento do raciocínio crítico do aluno. Francischetto (2011, p. 24) expressa sua preocupação com este tipo de aluno excluído do contexto social e que fatalmente terá que assumir posições baseadas em suas experiências:

Ignora-se o fato de que o aluno está inserido num contexto social e que possui experiências cotidianas que podem auxiliar na compreensão das normas, na sua crítica e na readequação à realidade que vive.

Partindo desse raciocínio, as decisões judiciais passam a ser exteriores ao aluno e cabe a ele apenas saber qual a jurisprudência dominante nos tribunais, sem indagar de sua validade ou mesmo eficácia.

Incute-se no aluno uma visão individualista em que os trabalhos de cooperação não são prestigiados, pois a tarefa primordial é a de absorver as informações e repeti-las quando assim for exigido.

A formação fornecida ao aluno de Direito, em regra, é mecanizada, talhada e restrita a letra fria da lei, sendo que “a necessária leitura cruzada entre o ordenamento

jurídico e as práticas sociais é ignorada, encastelando-se o conhecimento jurídico e, consequentemente, o aluno, no mundo das leis e dos códigos”. (FRANCISCHETTO, 2011, p. 28)

Ao tornar o aluno mero repetidor e memorizador de informações, sejam elas oriundas dos códigos, da jurisprudência ou dos manuais, ao invés de incentivá-lo a buscar o conhecimento, a se emancipar intelectualmente e desenvolver um senso crítico, o ensino jurídico distancia ainda mais o aluno da realidade social, descontextualizando-o das reais necessidades da sociedade.

Esse distanciamento do Direito com a sociedade, formando profissionais acríticos e apegados a um legalismo exacerbado não mais interessa à sociedade, “o Direito, como fenômeno social não pode ser visto de forma descontextualizada e, consequentemente, o seu ensino” (FRANCISCHETTO, 2011, p. 29).

Morin (2001, p. 171) alerta sobre os perigos do pensamento enclausurado, simplificador, denominado por ele de razão fechada e também de doutrina, dado ser um “sistema de ideias que se fecha sobre si mesmo e se fecha a tudo aquilo que o contesta externamente”.

O caminho para o pensamento libertador, aberto, é o que Morin chama de razão aberta ou complexa, caracterizada como “uma aptidão para elaborar sistemas de ideias, mas sistemas que não são dados definitivamente estabelecidos e que podem ser remodelados” (MORIN, 2011, p. 171).

Não podemos esquecer que, para a adoção de um pensamento complexo no Direito, o paradigma da racionalidade cartesiana teria que ser substituído e, como qualquer outra mudança de paradigma, essa é uma atitude difícil e lenta, “pois implica na mudança e até na ruptura de ideias, conceitos e antigos valores”. (BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 55)

Essa transformação na maneira de enxergar o Direito sob novas perspectivas é essencial, conforme lições de Behrens e Oliari (2007, p. 61)

O mundo repleto de incertezas, contradições, paradoxos, conflitos e desafios leva ao reconhecimento da necessidade de uma visão complexa. Esta visão significa renunciar ao posicionamento estanque e reducionista de conviver no universo. Significa aceitar o questionamento intermitente dos problemas e das suas possíveis soluções.

Por sua vez, Santos (2007, p. 25) denomina de razão indolente a racionalidade “preguiçosa, que se considera única, exclusiva, e que não se exercita o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável do mundo”.

A monocultura do saber é um exemplo claro dessa razão criticada por Santos, já que se julga suficiente para a resolução das mais variadas situações sem o auxílio de outros saberes. Essa razão, que contém similitudes com a desenvolvida por Morin, é, segundo Santos (2007, p. 26), manifestada de duas formas: a razão metonímica, cuja característica é contrair o presente, e a razão proléptica, que expande infinitamente o futuro. Para combater a razão indolente e suas duas formas (metonímica e proléptica), Santos sugere a utilização da Sociologia das Ausências e da Sociologia das Emergências, respectivamente.

Para este estudo, ater-nos-emos à Sociologia das Ausências que, conforme Santos (2007, p. 28), “é um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não existente, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo”. Assim, a sociologia das ausências procura demonstrar que o que não existe é uma alternativa para o que já existe, transformando alternativas impossíveis em alternativas possíveis.

Essas ausências, consoante o pensamento de Santos (2007), são produzidas de cinco formas diferentes, a saber:

- i) monocultura do saber e do rigor (ignorante), que consiste na “ideia de que o único saber rigoroso é o saber científico; portanto, outros conhecimentos não têm validade nem o rigor do conhecimento científico” (SANTOS, 2007, p. 29), é um saber reducionista e ignorante;
- ii) monocultura do tempo linear (residual), no qual reside a falsa ideia de que os países avançados são melhores em tudo do que os países menos avançados;

- iii) monocultura da naturalização das diferenças (inferior), que é um modo produzir ausência ao inferiorizar as diferenças, sendo as diferenças étnicas, racial, de sexo, dentre outras, a causa e não consequência dessa inferioridade;
- iv) monocultura da escala dominante (local ou particular) que considera a escala dominante, como o universalismo e a globalização, como a primordial, desconsiderando as demais; e, por fim,
- v) monocultura do produtivismo capitalista (improdutivo), que reside na “ideia de que o crescimento econômico e a produtividade mensurada em um ciclo de produção determinam a produtividade do trabalho humano ou da natureza, e tudo o mais não conta”. (SANTOS, 2007, p. 31)

Para dar fim a essas monoculturas, surge a figura do que Santos denomina de ecologias, verdadeiros antídotos das monoculturas citadas e que também são produzidas de cinco maneiras, quais sejam:

- i) ecologia dos saberes, que consiste no diálogo entre o saber científico e outros saberes, como o laico, o popular, dentre outros, “é um uso contra-hegemônico da ciência hegemônica” (SANTOS, 2007, p. 31);
- ii) ecologia das temporariedades, na qual a residualidade deve ser abandonada, sendo o tempo linear uma concepção dentre outras de tempo;
- iii) ecologia do reconhecimento, é reconhecer as diferenças somente após o descarte da hierarquia, por exemplo, “mulher e homem são distintos depois que fizemos uma sociologia ecológica para ver o que não está conectado com a hierarquia” (SANTOS, 2007, p. 35);
- iv) ecologia da transescala, na qual se deve enxergar o quão importante é a articulação entre projetos locais, nacionais e globais, ou seja, não é o fato de determinada escala ser universal que as escalas locais ou nacionais não possuem valor; e
- v) ecologia das produtividades que consiste basicamente em recuperar e valorizar os sistemas alternativos de produção, como, por exemplo, as organizações econômicas populares e as cooperativas operárias, desacreditadas pela ortodoxia produtivista capitalista (SANTOS, 2007, p. 37).

Percebe-se que as ecologias de Santos se aproximam do pensamento complexo, afastando a monocultura e a fragmentação do saber. As lentes do Direito devem permitir uma visão real das demandas que necessitam do socorro jurisdicional.

Deste modo, a razão indolente deve ser afastada para que haja possibilidade de um pensamento fora da monocultura, da totalidade, enfim, para que haja um pensamento libertador e a concepção da emancipação intelectual.

Já Morin (2003, p. 52-53) traz a figura do pensamento complexo em contraposição à pura simplificação, pondo entre parênteses a racionalidade cartesiana, ao aduzir que:

O pensamento complexo, confrontado com a pura simplificação (à qual não exclui, mas reposiciona), é um pensamento que postula a dialogicidade, a recursividade, a hologramaticidade, a holoscópia como seus princípios mais pertinentes. Trata-se de um espaço mental no qual não se obstaculiza, mas se revela e desvela a incerteza (palavra indesejável para o pensamento racionalizador).

Por estar em constante evolução, Morin (2003, p.54) enfatiza que o pensamento complexo não deve ser visto como completo, mas sim como um pensamento articulado e multidimensional. Afinal, a essência da complexidade é a constante racionalização e a possibilidade do aprendizado constante.

Sommerman (2011, p. 82), na mesma linha de pensamento de Morin, critica as consequências trazidas pela pura simplificação:

Essa simplicidade aparente das leis da Natureza gerou uma euforia cientificista que contagiou muitas mentes, que postularam a existência de correspondências entre essas leis e as leis econômicas, sociais e históricas, gerando várias teorias e ideologias mecanicistas e materialistas – como, por exemplo, o marxismo e capitalismo. Essas teorias e ideologias tornaram a ideia “da existência de um único nível de realidade” hegemônica nos ambientes científicos e acadêmicos.

Vê-se, então, que, ao desconsiderar outros saberes, a simplicidade leva ao reducionismo e a hiperespecialização que são antagônicos a construção de um pensamento complexo e para que os domínios fraturados pelo pensamento

simplificador sejam interligados, faz-se necessário abrir mão da transdisciplinaridade.

Sabemos que cada vez mais as disciplinas se fecham e não se comunicam umas com as outras. Os fenômenos são cada vez mais fragmentados, e não se consegue conceber a sua unidade. É por isso que se diz cada vez mais: “Façamos interdisciplinaridade.” Mas a interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas como a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende primeiro reconhecer sua soberania territorial, e, à custa de algumas magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de desmoronar. Portanto, é preciso ir além, e aqui aparece o termo “transdisciplinaridade”. (MORIN, 2001, p. 135)

O termo transdisciplinaridade surgiu na França em 1970 durante o I Seminário Internacional sobre a Pluridisciplinaridade e Interdisciplinaridade e, de acordo com Sommerman (2008, p. 44), foi Jean Piaget o primeiro a utilizar tal expressão:

[...] à etapa das relações interdisciplinares, podemos esperar ver sucedê-la uma etapa superior que seria ‘transdisciplinar’, que não se contentaria em encontrar interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema total, sem fronteira estável entre essas disciplinas.

Em 1994, após o Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, ocorrido em Portugal, no Convento Arrábida, foi elaborada a Carta da Transdisciplinaridade¹⁵ pela UNESCO, trazendo as diretrizes para o saber transdisciplinar, como se vê:

Artigo 2: O reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade, regidos por lógicas diferentes é inerente à atitude transdisciplinar. Qualquer tentativa de reduzir a realidade a um único nível regido por uma única lógica não se situa no campo da transdisciplinaridade.

Artigo 3: A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa.

Artigo 4: O ponto de sustentação da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta por um novo olhar, sobre a relatividade definição e das noções de “definição” e “objetividade”. O formalismo excessivo, a rigidez das definições e o absolutismo da objetividade comportando a exclusão do sujeito levam ao empobrecimento”.

Artigo 5: A visão transdisciplinar está resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o domínio das ciências exatas por seu diálogo e sua

¹⁵ O comitê de redação era formado por Lima de Freitas, Edgar Morin, Basarab Nicolescu.

reconciliação não somente com as ciências humanas mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual (CARTA DE TRANSDISCIPLINARIDADE, 1994).

Desse documento elaborado pela UNESCO com o objetivo de permeá-lo para diferentes países e culturas, extrai-se o cerne do pensamento transdisciplinar, que reside numa abordagem científica aberta ao diálogo entre diversas disciplinas, que visa alcançar o conhecimento além das fronteiras postas pela unidisciplinaridade. Sobre a transdisciplinaridade e sua importância para o Direito, Abikair Neto e Machado (2012, p. 155) destacam o seguinte:

A transdisciplinaridade busca romper com o engessamento do conhecimento, libertando o processo de ensino-aprendizagem para uma compreensão sem fronteiras das questões que envolvem o conhecimento humano e o universo em que ele está inserido. Significa, no campo da pedagogia aplicada ao ensino jurídico, romper o paradigma da forma como atualmente se leciona o direito no Brasil. Sair da postura unidisciplinar e compreender que não deve haver uma limitação meramente dogmática nas discussões e nas construções jurídicas.

O direito não pode mais se restringir em si mesmo e, diante disso, o ensino jurídico não deve se limitar à reprodução de proposições codificadas ou de “posicionamentos jurisprudenciais sedimentados”. Deve ir além e compreender que diversas outras fontes de produção de conhecimento humano são capazes (e de fato o são) de ampliar a forma de produção do ensino jurídico e da própria compreensão do direito.

Portanto, o saber transdisciplinar, ao derrubar as barreiras do dogmatismo jurídico, abre o caminho para uma visão multidimensional da realidade e para a aproximação com a realidade, trazendo os benefícios do pensamento complexo e da racionalidade jurídica para as lentes do Direito.

Nessa perspectiva, diferentes áreas do conhecimento se relacionam para propiciarem a construção de conhecimentos a partir das articulações entre diferentes saberes. No que tange a isso, Morais e Copetti (2005, p. 77) reforçam que

Nesse processo, o ser é construído/desvelado em um constante curso histórico de compreensão transdisciplinar do mundo, promovido por ações de interação entre diferentes disciplinas a partir de uma ação cooperadora em que a relação dos saberes dar-se-á pelo estudo de um objeto comum de aprendizagem.

Por meio da transdisciplinaridade, obtém-se automaticamente o afastamento da fragmentação disciplinarizada, proporcionando aos alunos uma formação jurídica

capaz de contribuir para a transformação social e para a concretização do Estado Democrático de Direito, conforme ensinamento de Moraes e Copetti (2005, p. 81):

[...] o distanciamento da fragmentação disciplinarizada foi pensado através de uma proposta transdisciplinar, supressora da compartimentalização de um saber científico descompromissado politicamente com a qualidade de vida dos cidadãos. O projeto ora apresentado busca a transcendência disciplinar, e não apenas a mescla de conteúdos, como alternativa para a formação não somente de bacharéis, mas de indivíduos capazes de interferir no processo político de transformação social, como agentes realizadores do paradigma do Estado Democrático de Direito.

Com isso, o saber transdisciplinar deve ser adotado no Direito em contraposição a razão indolente, abordada por Santos (2007), e a razão fechada, exposta por Morin (2011), para que a ecologia de saberes e a razão aberta sejam tidas num pensamento complexo, em que a compreensão do Direito torna-se mais ampla e próxima aos anseios sociais.

Morin (2003, p. 59), ao abordar sobre as vantagens que uma educação pautada no pensamento complexo trouxe não só para o aluno, mas também para a sociedade, declarou que “uma educação que tem por objetivo uma concepção complexa da realidade e que efetivamente conduzisse a ela, estaria colaborando colaboraria [sic] com os esforços que visam atenuar a crueldade do mundo”.

Trazendo esse pensamento para o Direito, o estudo transdisciplinar vai além da dogmática jurídica, possibilitando o entendimento entre variadas disciplinas, na tentativa de melhor compreender os acontecimentos/fenômenos.

Quando a Portaria n. 1.886/94 e a Resolução n. 09/2004 dispuseram sobre a formação humanística do graduando, em razão da crescente demanda da sociedade em ver atendidos os preceitos constitucionais trazidos pela Constituição Federal de 1988, principalmente no tocante aos direitos e garantias fundamentais, vislumbrou-se a possibilidade de o aluno fazer a interligação dos saberes frente aos desafios advindos da complexidade.

Vale dizer que Moraes e Copetti (2005, p. 77) entendem que o aluno egresso do curso jurídico, além de possuir as informações técnicas imprescindíveis, deve ser

[...] um jurista apto a interagir na sociedade brasileira, congregado valores éticos a uma sólida formação teórico-metodológica. Esta percebida não apenas como o manuseio de textos legislativos, mas como interação do saber jurídico com a dinâmica de uma sociedade estruturada como Estado Democrático de Direito.

Assim, a formação jurídica permitirá uma nova postura frente aos desafios da sociedade moderna. O saber transdisciplinar surge, então, como o instrumento para essa reflexão da educação jurídica e para o rompimento com o saber fragmentado, neste cenário o professor é o agente articulador para que essa implementação ocorra. A transdisciplinaridade é capaz de fazer com que o aluno compreenda além dos textos normativos, tendo sempre como norte os direitos e garantias fundamentais, o que contribui para o estreitamento do abismo entre o Direito e a realidade social.

Na Educação, o resgate pleno do ser humano, numa visão paradigmática da complexidade, implica na expressão de novas formas de solidariedade e cooperação nas relações humanas. Para tanto, precisa contemplar uma proposta pedagógica que reconheça a diversidade de fenômenos da natureza e o ser humano como um indivíduo com multidimensionalidades, ou seja, dotado de múltiplas inteligências e com diferentes estilos de aprendizagens. Nesse sentido, a formação docente precisa reconhecer o processo de aprendizagem complexa, envolvendo no ensino os aspectos físicos, biológicos, mentais, psicológicos, estéticos, culturais, sociais e espirituais, entre outros. (BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 58)

Ao se fazer uma analogia com o Direito, no que concerne aos direitos e garantias fundamentais que necessitam de socorro jurisdicional, é possível, à luz do pensamento de Morin (2003, p. 59), dizer que “o aluno que tem uma educação que tem por objeto uma concepção complexa da realidade” possui elementos suficientes para atenuar a aflição desta sociedade.

Sommerman (2008, p. 66) considera que, sem a evolução do ensino com o uso da transdisciplinaridade, “voltaremos a criar barreiras, feudos, estruturas fechadas, bloqueios no corpo do saber, reduções do olhar, fragmentações do ser e cairemos em impasses semelhantes aqueles disciplinares dos quais temos buscando sair”.

No entanto, as atividades de ensino, pesquisa e extensão devem ser inseparáveis no caminho trilhado pelo ensino jurídico na tentativa de superar o tradicional paradigma educacional, pautado majoritariamente na atividade de ensino.

3.2 O TRIPÉ ENSINO/PESQUISA/EXTENSÃO: UM CAMINHO A SER CONSTRUÍDO NO ENSINO JURÍDICO

A Portaria n. 1.886/94, ao trazer mudanças expressivas para o ensino jurídico no Brasil, como a integralização e a obrigatoriedade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, também dispostos no art. 207 da Constituição Federal de 1988, elevou o nível do ensino jurídico e representou um importante passo para a superação do tradicional paradigma da educação nos cursos jurídicos, devido à tentativa de rompimento com o exclusivismo da atividade de ensino e focado na aula expositiva apenas.

O ensino jurídico deve estar assentado numa perspectiva ternária, incluindo as atividades de ensino, pesquisa e extensão que, “equiparadas, essas funções merecem igualdade em tratamento por parte das instituições de ensino superior, que, do contrário, violarão o preceito legal” (MOITA; ANDRADE, 2009, p. 269).

Moura e Ribeiro (2002, p. 141) destacam o princípio da indissociabilidade como forma de partilhar o conhecimento e apreender a realidade ao invés de meramente reproduzi-la:

[...] é através do princípio da indissociabilidade entre essas três atividades, no cotidiano da Universidade, que se pode identificar as questões problematizadoras, procurando formas de atuação para resolvê-las. Somente através dessa unidade do ensino, da pesquisa e da extensão é que o conhecimento pode ser partilhado e a realidade apreendida e não simplesmente reproduzida.

A indissociabilidade dessas atividades ajuda na eliminação dos reducionismos rotineiramente verificados na prática acadêmica. Martins (2009, p. 04), inclusive, considera a não observância desse princípio orientador das universidades como um dos maiores entraves para a real transformação da educação:

Consideramos que um dos maiores entraves para a concretização desta indissociabilidade resida na visão dicotômica, taylorista, dos processos nela envolvidos, pela qual ensino, pesquisa e extensão convertem-se em atividades em si mesmas, dotadas inclusive, de distintos status acadêmico. Enquanto não for afirmada teórica e praticamente a organicidade desses processos como fundamento metodológico do ensino superior, pouco avançaremos na direção das reais transformações neste nível educacional.

No âmbito jurídico, a observância da indissociabilidade dessas atividades implica a aproximação do Direito com a realidade, portanto não basta apenas “a produção do novo saber ou a intervenção nos processos sociais, ou ainda a transmissão de conhecimento na formação profissional” (MOITA; ANDRADE, 2009, p. 269), mas também é necessária sua integração.

Assentado no ensino jurídico, o tripé ensino/pesquisa/extensão proporciona ao graduando uma formação voltada aos preceitos da Resolução n. 09/2004. Ainda que indissociável como um todo, é válido discutir sobre cada uma dessas atividades, bem como de sua importância para o curso jurídico e para a formação docente.

Como destacado durante o estudo, a atividade de ensino nos cursos jurídicos é, até nos dias de hoje, marcada pelo exclusivismo das aulas expositivas, símbolo de uma educação arcaica e um entrave ao processo de ensinagem que tem como preceito a constante interação entre professor e aluno no compartilhamento de conhecimentos, capaz de emancipar intelectualmente os alunos e produzir uma educação problematizadora.

Para o rompimento com o paradigma tradicional da educação jurídica, é necessário abandonar o exclusivismo da aula expositiva que, muito embora não seja uma tarefa fácil, dada às características dogmáticas normativas que levam ao legalismo exacerbado dos cursos de Direito, a diversificação das estratégias de ensino é a melhor alternativa para alcançar uma melhor formação do aluno.

Masetto (2010), por exemplo, esmiúça algumas técnicas¹⁶ pedagógicas para utilização no ensino superior, dentre as quais podemos citar:

¹⁶ Embora Masetto (2010) utilize a expressão “técnica pedagógica”, no presente estudo, adotamos a expressão “estratégia pedagógica”, assim como utilizada por Pimenta e Anastasiou (2002), por

- a) técnicas para iniciar as disciplinas e motivar os alunos: apresentação simples, apresentação cruzada em duplas, complementação de frases, desenhos em grupos, deslocamento físico de professor e/ou aluno, *brainstorming*, uso de pré-testes;
- b) técnicas para que os alunos aprendam a adquirir e fixar informações: leituras para se preparem para as aulas, levantamento de informações em fontes alternativas como a internet, periódicos, bibliografia, revistas e jornais de grande circulação, ensino com pesquisa;
- c) técnicas para que os alunos aprendam a organizar as ideias e se comunicar;
- d) técnicas para que os alunos aprendam a discutir teorias, autores, ideias e interpretações e desenvolver a participação;
- e) Dinâmicas de grupo: grupos com uma só tarefa, pequenos grupos com tarefas diversas, painel integrado, grupo de observação e grupo de verbalização (GOGV), grupos de oposição, grupos para formular questões, seminários, diálogos sucessivos, debates;
- f) técnicas para aplicar conhecimentos, resolver problemas e situações: estágio, excursões e visitas a ambientes profissionais (visitas técnicas), participação em atividades profissionais como empresa júnior, escritório modelo, juizado especial cível ou criminal e outras, aulas práticas (em laboratório), estudos de casos clínicos (reais), ensino por projetos, pesquisas de campo/estudo de campo, pesquisa em revistas e jornais;
- g) técnicas de aprendizagem profissional por simulação: estudo de caso/situação problema, desempenho de papéis ou dramatização, ambientes profissionais, simulação de ambientes profissionais.

A própria aula expositiva pode se tornar uma interessante estratégia de ensino se trabalhada de forma problematizadora, instigando a interação dos alunos e estimulando a razão crítica. A dialogicidade é outro elemento necessário na aula, sendo preciso, no entanto, que o aluno tenha leitura prévia sobre o tema a ser discutido (FRANCISCHETTO, 2012, p. 102).

Diante disso, vê-se o quão variado é o leque de possibilidades e os benefícios gerados com sua aplicação. Ademais, não raras vezes, as atividades de ensino, pesquisa e extensão encontram-se presentes nas estratégias trabalhadas. Da mesma forma, a transdisciplinaridade emerge como sustentáculo de muitas atividades que buscam em outros saberes elementos para apreender a situação posta.

Por sua vez, a atividade de pesquisa, que tem professores como pesquisadores, surgiu na Inglaterra há aproximadamente 40 anos e buscava realizar uma mudança pedagógica voltada para a (re) construção das condições dos alunos considerados como médios ou abaixo da média em relação às habilidades acadêmicas, estimulando-os a se desenvolverem. (CENERINI, 2005, p. 138)

No transcorrer dos anos, as atividades de pesquisa sofreram algumas alterações, embora a incitação e o estímulo como um dos objetivos da atividade tenham permanecido. Com a reformulação das políticas públicas e de ensino, a pesquisa se consolidou como uma forma de produção de conhecimento, tendo ainda como característica a aproximação da parte teórica com a parte prática sob a perspectiva de um pensamento complexo e pautado na transdisciplinaridade.

Carneiro (2009, p. 242) destaca a consolidação ao longo dos anos do pensamento complexo e da transdisciplinaridade no âmbito da pesquisa. Afinal, sendo as sociedades complexas por essência, a transdisciplinaridade deve estar inerente à sua pesquisa, vejamos:

As sociedades, sendo complexas, exigem pesquisa transdisciplinar, por isso a sua importância para o Direito, pois o Direito emana da sociedade e a ela se reporta. Por essa razão, é nosso dever considerar a pesquisa transdisciplinar e seus problemas, também no âmbito do Direito.

Dessa efervescência gerada pela construção de saberes por intermédio da pesquisa, é possível direcionar o enfoque e os tipos de investigações científicas pautados no pensamento complexo e na transdisciplinaridade. Com isso, o caráter problematizador da pesquisa, aliado às novas vertentes de conhecimento, fornece ao aluno uma visão da complexidade jurídica e social.

No âmbito dos direitos e garantias fundamentais, os cursos de Direito e seus pesquisadores podem influenciar diretamente na transformação social por meio do pensamento crítico e reflexivo adquirido pela pesquisa. Cenerini (2005, p. 140) considera que “a Universidade produzindo pesquisa socialmente válida é capaz de transformar a realidade e afastar as marginalizações e exclusões presentes na estrutura social”.

Aliás, como parte indissociável do tripé ensino/pesquisa/extensão no processo de ensinagem nos cursos jurídicos, a pesquisa “é capaz de elevar o grau do desenvolvimento intelectual dos alunos, pois alia teoria e a prática sem deixar que se percam as bases teóricas” (CENERINI, 2005, p. 140), ajudando na emancipação do saber e contribuindo na rediscussão do Direito e o seu papel desempenhado na sociedade.

Talvez, por isso, a pesquisa tem sido tão valorizada pelas instituições de ensino e pela própria CAPES que, na intenção de valorizar a pesquisa, atribui grande relevo na avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no que diz respeito à produção científica, “pois leva pesquisadores a se apropriarem de ferramentas que a metodologia científica disponibiliza e abre novos campos para o estudo dos fenômenos jurídicos” (BUSSINGER, 2011, p. 11).

Essa valorização exacerbada da pesquisa nos critérios de avaliação foi, inclusive, alvo de crítica do capítulo anterior, mas não no sentido de desestimular a produção científica, cada vez mais importante dentro do Direito, mas em função do desequilíbrio causado ao não valorizar a formação pedagógica de professores, por exemplo.

O fato é que a produção científica das universidades, oriunda da atividade de pesquisa, tem crescido em quantidade e qualidade, substituindo a exclusividade da leitura anteriormente feita nos tradicionais livros e manuais, conforme nos relata Bussinger (2011, p. 11-12):

A produção acadêmica/científica, na área jurídica, tem aumentado em quantidade e qualidade e, aos poucos, vamos superando as dificuldades e as limitações de uma tradição que nos impôs produzir em um único modelo, pautado, quase que exclusivamente, em livros e manuais, na maior parte das vezes, com autoria única. Os relatórios de pesquisa se ampliam e os artigos científicos começam a ser valorizados e “consumidos” por pesquisadores e também em sala de aula, no ensino da graduação.

Esse crescimento da produção acadêmico-científica decorre dos espaços de produção acadêmica das instituições de ensino e do fomento à pesquisa. E, muito embora alunos e professores, principalmente quando vinculados aos programas de mestrado e doutorado, sofram constantes pressões para que haja publicações científicas, consoante preconizam os critérios de avaliação da CAPES, “a pós graduação *stricto sensu* tem o compromisso com o avanço da ciência e esta se faz não pela mera repetição doutrinária, mas pela produção de novos saberes e pela compreensão dos saberes já produzidos.” (BUSSINGER, 2011, p. 11).

Com relação ao fomento à pesquisa pelas universidades, é importante existir, segundo Cenerini (2005, p. 139), pesquisas extrínsecas, como aquelas ligadas aos projetos culturais, sociais e políticos, além das pesquisas dentro da própria escola. Nesse sentido, Gustin e Dias (2006, p. 9) realçam o papel dos programas de iniciação científica dos alunos da graduação, ao declararem que:

Nesse panorama estéril da pesquisa, a “iniciação científica” teve alguma função? Sem dúvida, a inserção dos alunos da graduação nas atividades de pesquisa validou o surgimento de uma multiplicidade de enfoques e de tipos de investigações jurídicas que conduziram os cursos de Direito a estímulos incessantes e à busca de novos métodos e técnicas que pudessem dar conta desses interesses de natureza diversificada.

Percebe-se, com efeito, a contribuição da atividade de pesquisa na produção de novos saberes e questionamento dos antigos, representando um verdadeiro avanço para o Direito.

Com relação à extensão universitária, esta teve início na Europa no século XIX e tinha como objetivo disseminar os conhecimentos técnicos (MELO NETO, 2002 p.13). No entanto, como apontado por Santos (2004), o que se via era uma tentativa de implementar a visão dominante sobre as outras classes sociais.

Melo Neto (2002, p. 14) compartilha do mesmo entendimento, pois informa que:

A crítica se refere aos intelectuais que, mesmo desejosos de “servir ao povo”, à classe dominada, teriam um outro papel, que era o de compreender as formas de vida e as propostas da classe trabalhadora. Esquecidos desse papel, ou mesmo por incompetência, esses intelectuais expressavam, segundo a crítica de Gramsci, uma visão dominadora de seus saberes ao pretender “levá-los” ao povo.

Somente a partir das experiências americanas, principalmente naquelas localizadas na zona rural, que as atividades de extensão ficaram caracterizadas pela prestação de serviços, surgindo uma visão distinta daquela existente na Europa (MELO NETO, 2002, p. 14).

Observa-se que as atividades de extensão deram início a um processo de aproximação entre universidade e comunidade/sociedade anteriormente inimaginável. A troca de conhecimentos entre os atores participantes permitiu as universidades colocarem a teoria em prática, contribuindo incisivamente para o auxílio à sociedade.

No Brasil, embora, nas duas primeiras décadas do século XX, tenham sido registradas experiências de extensão universitária na antiga Universidade de São Paulo, na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa/MG e na Escola de Agricultura de Lavras/MG, a primeira referência legal à extensão foi no Estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto n. 19.851/31, feito pelo Ministro Francisco Campos (NOGUEIRA, 2001, p. 63).

Neste Decreto, a extensão era considerada como forma de elevar o nível da cultura geral do povo, ofertando cursos, conferências e demonstrações práticas para a solução de problemas sociais (NOGUEIRA, 2001, p. 58).

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, n. 4.024, em seu art. 69, dispôs que, nos estabelecimentos de ensino superior, poderiam ser ministrados cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, “a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos”.

Em 1968, após várias discussões no meio acadêmico e governamental, a Lei n. 5.540/68 (Lei Básica de Reforma Universitária) trouxe a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, relegando a segundo plano a extensão, como o meio pela qual a Universidade estende à comunidade sua atividade ensino e os resultados da pesquisa (NOGUEIRA, 2001, p. 61). Registra-se que, neste período, o Brasil estava sob égide do regime militar, portanto, não existia a intenção de incentivar a extensão universitária.

Nas duas décadas seguintes, outras discussões foram produzidas a respeito da extensão universitária, uma vez que a Constituição Federal de 1988 trouxe, em seu art. 207, o princípio da indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, pondo-as no mesmo patamar. Portanto, a extensão universitária, a partir da promulgação da Carta Magna, adquiriu o mesmo *status* do ensino e da pesquisa.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, em seu art. 43, VII, dispôs a extensão como uma das finalidades do ensino superior, entretanto, no art. 53, não dispensou o mesmo tratamento dado ao ensino e à pesquisa, visto não exigir das instituições de ensino superior unidades administrativas e órgão colegiado para cuidar dos assuntos de extensão (NOGUEIRA, 2001, p. 70).

O que acontece, na verdade, é que, mesmo a Constituição Federal tendo explicitado a obrigatoriedade do tripé ensino/pesquisa/extensão, sua concretude ainda não é plena. Isso ocorre principalmente em função dos problemas exaustivamente frisados do ensino jurídico. Mesmo assim, conforme Nogueira (2001, p. 71) nos conta, esse cenário está mudando em todo o ensino superior do país, pois

[...] vale registrar que, apesar de a Extensão ocupar, ainda hoje, tão pouco espaço nas políticas governamentais para o ensino superior público, as Universidades públicas brasileiras vêm realizando, nas duas últimas décadas, intenso trabalho na área da Extensão como uma atividade que é parte do processo orgânico e contínuo que se estende desde a produção até a sistematização e a transmissão do conhecimento.

À luz disso, depreende-se que a extensão universitária, de acordo com Costa (2001, p.11), pode ser entendida como:

[...] a oportunidade do saber científico desenvolver-se com sua abertura para a sabedoria criada e posta em prática na dinâmica social. Na medida em que se realiza a extensão universitária, sobretudo voltada para a cidadania e para os direitos humanos, a sociedade ganha por desenvolver processos de autonomia na luta emancipatória, e a Universidade ganha na medida em que aprende com a comunidade suas formas de realização social.

Com efeito, a extensão universitária é a oportunidade de a instituição de ensino disponibilizar para a sociedade o conhecimento adquirido com o ensino e a pesquisa, não se restringindo apenas à formação dos alunos. Ao possibilitar a troca de conhecimentos adquiridos na universidade com a sociedade, a realização da atividade de extensão permite a superação dicotomia teoria-prática, tão externada nas atividades de ensino e pesquisa (COSTA, 2001, p. 11).

É bom destacar que Freire (1977) preocupado com os rumos da extensão universitária alertou para que esta atividade não seja uma espécie de domesticação, na verdade, ao tratar da extensão, dever-se-ia pensar em comunicação relacionada com a libertação, permitindo aos indivíduos participantes do processo uma relação conscientizadora, colocando-os como sujeitos.

Neste mesmo sentido, Santos (2004) apresenta a mesma preocupação de Freire, ao apontar as universidades como uma das responsáveis pela exclusão social das raças e algumas etnias em nome da prioridade epistemológica da ciência. Com isso, resta claro que o papel da sociedade deve ser a busca

[...] pela extensão, a participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural; que apoia e facilita a resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais, que da voz aos grupos excluídos e discriminados (MARTINS, 2007, p. 09).

Ademais, Santos (2004, p. 73) acredita que a extensão, num futuro próximo, terá um significado especial, tendo as instituições de ensino “uma participação activa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a

exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural”. Desse modo, as atividades de extensão devem

[...] ter como objetivo prioritário, sufragado democraticamente no interior da universidade, o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados (SANTOS, 2004, p. 74)

Maia Filho (2007, p. 29), na mesma linha de pensamento, afirma que a universidade somente

[...] cumpre efetivamente seu papel social quando se mede o alcance de sua política de extensão, a diversidade do trabalho e o engajamento que, nessa área, consegue de seus alunos, professores e servidores junto à sociedade na qual se integra.

Logo, a extensão universitária deve ser compreendida como uma via de mão dupla, pois, ao mesmo tempo em que a universidade compartilha com a sociedade conhecimentos e saberes, esta proporciona à universidade experiências capazes de moldar a produção científica, o ensino e o caráter dos participantes.

Outro importante papel da extensão nos cursos jurídicos, ainda que indiretamente, é o acesso à justiça para as camadas sociais menos abastadas, já que a justiça é um fenômeno que foge à compreensão de muitos e a atividade de extensão pode ser um instrumento para um Direito inclusivo, na busca pela diminuição das mazelas e dos conflitos sociais (MAIA FILHO, 2007, p. 30).

Maia Filho (2007, p. 33), expressa os benefícios gerados para todos os envolvidos na atividade de extensão:

As atividades desenvolvidas no NPJ visam a superar o viés estritamente teórico dos recursos didáticos e geram caminhos de aprendizagem dinâmicos e contextualizados. Isso se reflete em trabalhos como o que se desenvolve junto ao Centro de Recuperação e Assistência ao Preso e ao Egresso, ONG que atua na área de execução penal, bem como nos Cursos das Promotoras Legais Populares, já em sua terceira turma, no qual, em parceria com as ONGs Agende e Centro Dandara, além do Núcleo de Gênero do Ministério Público do DF, trabalhadoras, lideranças comunitárias e donas-de-casa discutem temas relacionados à cidadania e aos direitos da mulher.

Em todas as atividades que se desenvolve, o engajamento dos estagiários se faz preciso, porque pautado na busca de agregar novos conhecimentos e

maior sensibilidade aos problemas sociais. Como era de se esperar, a resposta da comunidade é igualmente de entusiasmo, despertando ambientes colaborativos e de grande participação.

Mais uma vez, destaca-se a aproximação do aluno de Direito com a realidade social e o afloramento de seu pensamento crítico e de sua sensibilidade social. Dificilmente, para não dizer nunca, essa formação humanística consegue ser integralmente construída apenas com o ensino e a pesquisa.

Nessa perspectiva, a universidade por intermédio da atividade de extensão, além de compartilhar com a sociedade conhecimentos e saberes e, em contrapartida, receber experiências não aprendidas e vivenciadas nos bancos acadêmicos, pode contribuir para a aproximação e a concretização dos direitos e garantias fundamentais daqueles participantes da atividade.

O Núcleo de Prática Jurídica, por exemplo, ao esclarecer sobre os Direitos Coletivos, expondo os meios adequados e legitimados para pleiteá-los, pode garantir o acesso à justiça daqueles que desconheciam os próprios direitos e que, em função disso, ficariam desprotegidos por falta de conhecimento.

A extensão universitária, portanto, é capaz de ajudar na desmistificação do Direito, na sua aproximação com a realidade social, na concretização dos direitos e garantias fundamentais e, conseqüentemente, é capaz de auxiliar camadas invisíveis da sociedade.

Essa atividade de aproximação com a realidade social e de fornecimento de mecanismos suficientes para o resguardo dos direitos de determinadas parcelas da sociedade pode ser entendida como as chamadas “imagens desestabilizadoras” de Santos (2006, p. 83), pois somente elas “podem restituir a capacidade de espanto e de indignação”.

Portanto, as “imagens desestabilizadoras”, para Santos, podem ser vistas como a constante reflexão daquilo que gerou mazelas e sofrimento no passado para que o mesmo não se repita no futuro. Logo, as instituições de ensino, ao contrário do passado, devem contribuir para a construção de uma sociedade mais equânime,

para isso, seus alunos devem possuir uma formação humanística, o que só acontece com o devido preparo pedagógico dos professores.

Desta feita, também vale destacar que a extensão por si só também não basta. É preciso mais, pois o alicerce para a promoção de uma educação problematizadora, capaz de despertar no aluno a sagacidade suficiente para deixar a tradição cartesiana da especialização para trás e capaz de vislumbrar os problemas postos sob a óptica da complexidade, está pautada em uma tríade fundamental – o tripé ensino/pesquisa/extensão, o processo de ensinagem, que engloba os direitos e garantias fundamentais, e a existência de professores com formação docente adequada.

Com efeito, o fortalecimento do estudo dos direitos e garantias fundamentais contribui para que o aluno tenha elementos suficientes para lidar com as mais variadas situações. Muitas vezes, o conhecimento meramente técnico, amparado por manuais jurídicos e legislações, não é capaz de alcançar o cerne do problema. A sensibilidade e o raciocínio crítico são indispensáveis para o rompimento com a monocultura do saber e para a efetivação dos direitos e garantias fundamentais de toda a sociedade.

3.3 O FORTALECIMENTO DO ESTUDO DOS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS NOS CURSOS JURÍDICOS E O ROMPIMENTO COM A MONOCULTURA DO SABER JURÍDICO

Como acentuado, a função do professor é muito maior do que a simples transmissão do conhecimento. O professor deve possibilitar ao aluno o desenvolvimento de seu raciocínio crítico e de sua emancipação intelectual para que enxergue o mundo de forma mais plural, ciente da importância de suas ações na sociedade, rompendo com a monocultura do saber jurídico.

Para que haja este rompimento, é imprescindível que ocorra uma mudança de postura do professor em sala de aula, devendo ser entendida não apenas como um

espaço do professor, mas sim como “um espaço do professor e do aluno ou, em outras palavras, do aprendiz que se desenvolve na interação com o outro” (MASETTO, 2010, p. 23).

Professor e aluno devem aprender simultaneamente numa constante interação, fomentando um contínuo crescimento de ambos. Pode-se dizer, portanto, que ao professor é reservado o papel de mediador do processo de ensinagem, sendo também responsável pelo desenvolvimento de seus alunos, pela sua formação. Conforme os ensinamentos de Freire (1987), a atuação dos professores é o sustentáculo de uma boa formação escolar e contribui na construção de uma sociedade pensante.

Além disso, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 208-209) destacam o papel condutor do professor no processo de ensinagem, ao informarem que:

Ensino e aprendizagem constituem atividade dialética no processo, caracterizada pelo papel condutor do professor e pela auto-atividade do aluno, em que o ensino existe para provocar a aprendizagem mediante tarefas contínuas dos sujeitos do processo. Este une, assim, o aluno à matéria, e ambos, alunos e conteúdos, ficam frente a frente mediados pela ação do professor, que produz e dirige atividades e as ações necessárias para que os alunos desenvolvam processos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento (Vasconcelos, 1996). Destaca-se, assim, o princípio didático do papel condutor do professor e da auto-atividade dos alunos.

Essa interação produzida junto ao aluno é crucial para sua apreensão do conteúdo e desenvolvimento do seu raciocínio crítico. Novamente, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 217) realçam que:

[...] a interação intencional, planejada, responsável entre aluno, professor e objeto de conhecimento configura a essência da relação pedagógica. Mediada pelo conhecimento, essa relação permite o alcance da lógica própria das diversas áreas, numa construção inovadora, mobilizando o envolvimento e comprometimento de alunos e professores no processo de compreensão da realidade e do seu campo profissional nela. Para isso, o desenvolvimento do raciocínio, a precisão de conceitos básicos, o crescimento em atitudes de participação e crítica perante os conhecimentos constituem objetivos essenciais do processo de ensinagem.

Mas, para que o professor sirva de elo entre o aluno e o conteúdo ministrado, é necessário voltarmos a destacar a importância de todos os elementos apresentados

neste estudo, como a formação pedagógica dos professores, o processo de ensinagem, a transdisciplinaridade, o pensamento complexo, enfim, deve existir uma congruência desses elementos para que o processo seja desenvolvido.

É difícil, por exemplo, um professor de pensamento libertário implementar sua visão sobre o ensino numa faculdade de Direito autoritária, impregnada de tecnicismo, com seu currículo retrógrado e engessado. A autonomia desse docente seria sufocada pelo ambiente de dominação e sua atuação ficaria desgastada.

Para que a mediação com o aluno ocorra, cabe ao professor preservar o ambiente da sala de aula como um local em que o diálogo, o respeito, a liberdade e a democracia prevaleçam, caso contrário, a dialogicidade entre professor e aluno torna-se praticamente impossível.

A mediação pedagógica também encontra respaldo em Masetto (2000, p. 145) quando destaca que o professor deve dialogar permanentemente, “apresentar perguntas orientadoras, orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho, desencadear e incentivar reflexões”. Em outras palavras, o professor deve intermediar a relação da matéria com o aluno, como se fosse uma ponte, aproximando-os.

Acerca do papel da mediação, Nadal e Papi (2007, p. 21) fornecem exemplos interessantes:

A mediação está presente quando o professor faz perguntas, dá devoluções aos alunos sobre suas colocações e produções, problematiza o conteúdo com o objetivo de colocar o pensamento do aluno em movimento e, também, quando estimula os alunos a dialogarem entre si sobre suas atividades. À medida que o ensino passa a ser entendido como um processo de mediação, o professor deixa de ser o centro do processo para tornar-se uma ponte entre o aluno e o conhecimento. Assim, as perguntas costumeiras do professor, como: “o que devo ensinar?”, “Como poderei ensinar todos os conteúdos?”, são substituídas por: “quais são os conteúdos prioritários em termos de compreensão dos alunos?”, “Como sei se eles estão compreendendo esses conteúdos?”, “Quais as expectativas dos alunos em relação às aulas e à disciplina como um todo?”

O professor deve estar sempre se questionando sobre o seu papel de mediador do processo de ensinagem, na busca pela melhor forma de conduzir o aluno a construir o conhecimento. Como já foi dito, o professor deve ser uma ponte entre o aluno e o conhecimento (MASETTO, 2000). Nesse sentido, uma postura mediadora e problematizadora é essencial para a mediação e o exercício do raciocínio crítico dos alunos. Alia-se a isso outra noção crucial para o transcurso do processo de ensinagem desejado: o professor reflexivo.

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva (ALARCÃO, 2003, p. 41).

O professor, como qualquer outro ser humano, é um ser racional, dotado de criatividade e potencial reflexivo que, para aflorar, precisa ser constantemente exercitado. Da mesma maneira, o professor deve estimular a reflexão e a criatividade dos seus alunos diante dos mais variados casos. A reflexão e a criatividade criam no ser humano uma melhor capacidade de agir e intervir na sociedade. Alarcão (2003, p. 45) realça que, num contexto formativo, “a expressão e o diálogo assumem um papel de grande relevância”.

Mas que fique claro que o professor não é um super-herói capaz de sanar todos os males oriundos de uma educação retrógrada. Quando essa carga transformadora é colocada sobre o professor, tem-se a noção que variáveis externas podem influenciar incisivamente nesse processo. No entanto, por meio da formação de professores, busca-se um profissional capaz de exercer sua função perante a sociedade, contribuindo para a derrocada da monocultura do saber jurídico.

Masetto (2010, p. 31) diz antever o pensamento dos professores quando deparados com as proposições feitas para o melhoramento da aprendizagem:

A esta altura do capítulo já entrevejo professores que estão pensando: “eu não sou um super-homem, eu não sou um superprofessor para poder assumir e colocar em minhas aulas condições de meus alunos aprenderem tudo isso que vimos considerando. Mal tenho tempo de cumprir o meu programa... Trata-se de uma tarefa hercúlea não condizente com minhas possibilidades...”.

No entanto, o autor esclarece que não deseja colocar sobre os ombros dos professores uma carga insuportável, mas tão somente abrir espaço para novas ideias capazes de transformar o ensino. O mesmo se aplica quando entendemos que, por meio da formação docente, o professor se qualifica como um agente de transformação do ensino jurídico.

Para ilustrar a importância da reflexão na docência, Schon (2007, p. 138-141) cita, em sua obra, uma metáfora que envolve um *master class* violoncelista, Pablo Casals, e seu aluno a quem lhe ensinava a arte do violoncelo. Num determinado momento, o mestre percebeu que seu aluno havia se tornado sua cópia fiel, reproduzindo com perfeição aquilo que lhe ensinava, inclusive uma peça de Bach de expressiva dificuldade.

Diante disso, Pablo Casals tocou para o seu aluno a peça de Bach, outrora ensinada, de uma forma totalmente diferente, improvisando, deixando-o estupefato com o que acabara de ouvir, afinal, seu aprendizado foi adquirido limitado à imitação, logo, não sabia criar nem improvisar.

O mestre, então, sabiamente pediu para que o seu aluno, a partir daquele momento, estudasse Bach improvisando. A lição de Pablo Casals era fazer com que o seu pupilo, de posse do conhecimento adquirido da peça, pudesse utilizar o seu raciocínio para encontrar outros meios de executá-la.

Nesse exemplo é possível extrair a importância que Schon confere ao professor reflexivo que instiga o aluno a refletir e apreender, não se limitando à reprodução e permitindo a liberdade intelectual.

Mas, novamente, não podemos esquecer o papel das instituições de ensino na construção do professor reflexivo e do seu aluno, conforme nos mostra Alarcão (2003, p. 44):

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu

contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e colectivas. Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva.

As instituições de ensino superior não devem se esquivar de sua responsabilidade nesse processo, sendo imprescindível seu apoio para a reflexão na educação, fomentando não apenas a formação do seu professor, como também do seu aluno.

A visão sobre a perspectiva reflexiva não deve se limitar aos pressupostos profissionais aplicados individualmente na figura do discente. Deve haver o componente institucional, “levando a um repensar das condições básicas de análises e valoração que têm os profissionais” (BORGES, 2002, p. 206). Contudo, é sabido que as mudanças das condições institucionais de ensino para adaptação dessa prática são dolorosas e demandam esforço e tempo.

Com isso, o professor deve encontrar na escola um ambiente propício para exercitar sua atividade reflexiva e até mesmo efetuar questionamentos que remontam a sua atividade docente. Outrossim, como defendido no estudo, Borges (2002, p. 210) chama atenção para as possibilidades de transformação e de emancipação quando da adoção de uma postura crítica reflexiva:

Nesse sentido, a reflexão crítica é emancipatória, porque liberta as visões acríticas, os hábitos, as tradições e costumes não questionados, as formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem o auto-engano dos professores.

Isso nos permite compreender que o professor reflexivo, ao atuar como mediador no processo de ensinagem, está buscando nos alunos o que Pablo Casals, personagem de Schon, ensinou ao seu aluno músico: refletir, raciocinar, libertar-se do mecanicismo.

Novamente, deparamo-nos com o aviso de Morin (2003) sobre os perigos do pensamento enclausurado, da razão fechada, bem como de Santos (2006) para a racionalidade preguiçosa, a razão indolente.

A formação docente deve capacitar o professor a ter uma postura reflexiva e mediadora no processo de ensinagem, de acordo com as ideias de Pimenta e Anastasiou (2005).

Para que isso ocorra, Masetto (2003) nos lembra que o professor deve deter competências suficientes para que não repita os tradicionais equívocos praticados no atual modelo educacional. Diante disso, é possível diversificar as estratégias de ensino, rompendo com o exclusivismo das aulas meramente expositivas para um melhor aprendizado dos alunos, conforme ensinamentos de Francischetto (2011).

Espera-se que, ao ofertar essa formação para os graduandos, a racionalidade cartesiana perca espaço para a razão aberta/complexa de Morin (2003) e a ecologia de saberes de Santos (2006) em busca de um horizonte em que outros saberes, por meio da transdisciplinaridade, abram o caminho para uma nova era no ensino jurídico.

Alarcão (2003, p. 18) anota que nós, enquanto cidadãos aptos para o exercício livre e responsável da cidadania, devemos ter a capacidade de pensar para decidirmos embasados em conhecimentos sólidos, gerando benefícios para a sociedade:

Temos de reconhecer que o exercício livre e responsável da cidadania exige das pessoas a capacidade de pensar e a sabedoria para decidir com base numa informação e conhecimentos sólidos. O cidadão é hoje cada vez mais considerado como pessoa responsável. O seu direito a ter um papel activo na sociedade é cada vez mais desejado.

Essa postura é esperada dos alunos de Direito que, tendo acesso ao processo de ensinagem desejado neste estudo, devem estar cientes da responsabilidade que carregam para a efetivação e a preservação dos direitos e garantias fundamentais, na qualidade de agentes do Direito ou mesmo como cidadãos.

Desta feita, a formação pedagógica dos professores, juntamente com um ambiente acadêmico propenso à transformação são mecanismos basilares para a transdisciplinaridade dos direitos e garantias fundamentais, para que, conseqüentemente, desenvolvam no aluno habilidades e competências capazes de

auxiliar na prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania, como forma de possibilitar uma percepção mais ampla e plural do mundo.

Mas a resistência em efetivar esses mecanismos no ensino jurídico é notória. O curso de Direito, reconhecidamente um dos que mais atraem a atenção dos jovens e dos demais interessados em obter graduação superior, é juntamente com os cursos de Medicina e Engenharia considerado um dos cursos mais tradicionais do país, sendo esse tradicionalismo uma herança histórica do *status* conferido aos profissionais da área.

Com as mudanças da sociedade, principalmente nas últimas décadas, muito em função da globalização e do avanço fulminante da tecnologia em quase todo o planeta, diversas transformações foram experimentadas e, como não poderia ser diferente, o ensino teve que se adequar às constantes transformações.

O fortalecimento dos direitos e garantias fundamentais no ensino jurídico e o surgimento dos novos direitos perpassam a atuação do professor, que deve estar atento ao seu papel de mestre e de agente responsável pela formação do graduando.

Essa proposta de ruptura com o paradigma tradicional da monocultura do saber jurídico, no entanto, não é fácil, ainda mais quando o Direito insiste em se manter fiel ao “‘modelo dogmático-jurídico’ pautado num ensino conteudista e unidisciplinar”. (ABIKAIR NETO; MACHADO, 2012, p. 148)

Quanto a esta resistência, Francischetto (2011, p. 27) menciona a falta de subjetividade no ensino jurídico e atenta para um problema crônico do Direito: o endeusamento dos manuais, códigos comentados e ementários de jurisprudência, todos sem a devida reflexão jurídica.

Assim, passa a ser conteúdo de ensino apenas o que é redutível ao conhecimento observável, sendo estranho ao ensino qualquer traço de subjetividade. Os manuais continuam tendo seu lugar de destaque e, no Direito, os códigos comentados e os ementários de jurisprudência dos Tribunais continuam sendo verdadeiras “Bíblias” para os estudantes.

Essas características, enraizadas no curso jurídico desde a sua implementação, demonstram o quão atrasado está o ensino jurídico, pois a descontextualização, o dogmatismo e a unidisciplinaridade atuam em sentido oposto à produção do conhecimento de uma forma mais abrangente, eficiente, democrática e socioculturalmente contextualizada. Observa-se que o Direito frente aos avanços da sociedade é sempre muito resistente a mudanças. Por vezes, fica inerte quando um turbilhão de transformações sociais clama por seu posicionamento.

O saber jurídico, ao ser reposicionado num contexto social voltado para a efetivação dos direitos e garantias fundamentais, tendo o professor, com a devida formação pedagógica, como agente articulador e responsável pelo implemento da transdisciplinaridade, traria uma perspectiva de elucidação das demandas que abarrotam o cotidiano da sociedade e, por via de consequência, o poder judiciário que, atualmente, recebe inúmeras demandas pleiteando, por exemplo, os direitos das minorias.

Logo, a partir do momento em que determinada demanda chega para apreciação do Judiciário, o mínimo que se espera em tais situações é a prestação jurisdicional lastreada em preceitos condizentes com a realidade social e, mais que isso, atenta ao multiculturalismo inerente da sociedade moderna, desprendida de pré-conceitos e preconceções enraizadas tradicionalmente desde antes dos bancos acadêmicos.

Contudo, as respostas do judiciário não têm sido suficientes para satisfazer os anseios da sociedade, dado que eventuais decisões anulando ou restringindo direitos não adentram propriamente no problema, deixando parcelas da sociedade injustamente desguarnecidas em função, muitas vezes, da formação jurídica tecnicista e dogmática.

Porém, não podemos ser utópicos e pensar que somente uma formação mais humana do graduando em Direito é capaz de acabar com as mazelas da sociedade, mas teríamos a certeza que assuntos tratados com indiferença e preconceito no âmbito jurídico, como a gritante necessidade do reconhecimento da identidade constitucional das minorias, por exemplo, teriam um tratamento diferente e mais razoável.

Afinal, o aluno que, durante sua formação, teve a oportunidade de discutir e refletir sobre questões relativas aos direitos das minorias sociais, certamente está mais propenso a se aprofundar com maior clareza no tema do que aquele que jamais teve acesso a esses assuntos em sua formação. O mesmo raciocínio serve para o graduando que teve a oportunidade de discutir nos bancos acadêmicos, por exemplo, sobre as relações homoafetivas, questão tão atual do direito.

Nesse contexto, Grinover (1996, p. 43) destaca a necessidade de o advogado possuir preparação técnico-jurídica e a formação sócio-política do estudante do Direito, sob pena de equívocos crassos no exercício da profissão. Assim, destaca a importância da formação sólida do aluno, citando alguns exemplos:

O advogado que se dedique exclusivamente às lides forenses não poderá satisfazer-se com o conhecimento técnico-jurídico, quando se defrontar, por exemplo, com causas que envolvam questões de terras, que demandam a compreensão dos conflitos entre propriedades e apossamento; ou quando se trate de processos trabalhistas, a exigirem o conhecimento das relações entre capital e trabalho; ou quando se deparar com lides envolvendo o riquíssimo substrato social das relações de consumo; ou, ainda, quando tiver que ajuizar uma demanda coletiva, em defesa dos novos interesses meta-individuais que, por se enquadrarem nos conflitos de massa, implicam sempre um tratamento político. Sem falar nas hipóteses em que o Direito Positivo não dá resposta aos novos conflitos (pense-se em algumas causas atinentes a mercados de capitais, à informática, ao *leasing*, aos contratos mistos atinentes aos *apart-hotéis*), ocasião em que o advogado deverá buscar a solução no ordenamento jurídico como um todo, incluindo seu substrato sociológico.

Por seu turno, o jurista de formação exclusivamente sócio-político, sem o profundo conhecimento da técnica jurídica, não estará apto a operar as transformações que dele se esperam.

Não apenas o advogado, mas também o profissional do Direito em geral, que teve acesso à educação problematizadora, libertária, é mais propenso a desempenhar o regular exercício de seu ofício e contribuir para o desenvolvimento da sociedade, conferindo proteção e efetivação aos direitos e garantias fundamentais dos cidadãos.

Além disso, podemos utilizar alguns julgados para exemplificar situações em que a simples reprodução mecânica da lei, tal qual pregado pelo ensino jurídico restrito ao tecnicismo e dogmatismo, produziria injustiças, ao passo que, por intermédio do

raciocínio crítico aliado à transdisciplinaridade dos direitos e garantias fundamentais, a rigidez do texto da lei pode ser relativizada para a preservação de determinados direitos.

Na ação ordinária nº 2006.50.01002583-0/ES, tramitada na 2ª Vara Federal Cível, a autora da ação requereu a concessão de pensão vitalícia pela morte do seu companheiro (união estável), com base no art. 16 da Lei n. 8.213/91 que prevê:

Art. 16. São beneficiários do Regime Geral de Previdência Social, na condição de dependentes do segurado:

I - o cônjuge, a companheira, o companheiro e o filho não emancipado, de qualquer condição, menor de 21 (vinte e um) anos ou inválido;

II - os pais;

III - o irmão não emancipado, de qualquer condição, menor de 21 (vinte e um) anos ou inválido;

§ 1º A existência de dependente de qualquer das classes deste artigo exclui do direito às prestações os das classes seguintes. [grifo nosso]

De acordo com a literalidade do artigo, é indubitável que a pretensão da autora deve ser concedida integralmente, uma vez que atende à redação do inciso I do artigo, preferindo aos demais incisos, conforme o parágrafo primeiro. Entretanto, no desenrolar do processo, restou comprovado que a mãe do falecido dependia economicamente dele para sobreviver, logo considerar a companheira como única dependente do falecido, ainda que com embasamento legal, sem uma reflexão sobre os direitos e garantias da genitora, produziria certamente uma injustiça.

Diante dessa situação, o magistrado, Américo Bedê Freire Júnior, argumentou em sua decisão que (JFES, 2012):

Embora a expressa literalidade da lei que regulamenta o objeto da contenda exclua o direito ao pensionamento dos pais de servidor público falecido quando houver cônjuge ou companheira viva, não me parece que a aplicação cega da regra em questão, dissociada do caso concreto, seja a mais adequada para prestigiar os ditames da Constituição, em especial, o valor da dignidade da pessoa humana.

Essa foi a conclusão alcançada ao me debruçar sobre o estudo dos contornos atuais da separação das funções legislativa, executiva e judiciária e a efetivação dos direitos fundamentais.

Dessa forma, interpretou o rol de preferências de dependentes previdenciários do artigo 16 da Lei n. 8.213/91 à luz da Constituição Federal, mormente dos direitos e

garantias fundamentais da genitora do falecido, tendo reconhecido a titularidade do pensionamento requerido tanto da companheira, como da genitora, na cota parte de 50% para cada uma delas.

Outro exemplo diz respeito ao requerimento de salário maternidade feito pelo pai em razão do óbito da genitora, sendo que o legislador direcionou claramente a proteção à mãe, gênero feminino, conforme art. 7º, XVIII, art. 201, inciso II da Constituição Federal, bem como arts. 71 a 73 da Lei n. 8.213/91.

Mais uma vez, é reservado ao profissional do Direito ter uma óptica diferenciada sobre o problema posto, pois, ao interpretar cegamente a lei, o único caminho é a concessão do salário maternidade para a mãe/mulher, no entanto estender o benefício para o pai em razão do falecimento da genitora, durante ou após o parto, é uma forma de salvaguardar os direitos e garantias fundamentais do pai e da criança. Um olhar positivista certamente não seria suficiente para preencher a lacuna deixada pelo Direito.

Nesse sentido, vejamos a Ementa do processo n. 5002217-94.2011.404.7016/PR, do Tribunal Regional Federal da 1ª Região e do processo n. 0001684-04.2011.4.03.6127/SP, do Tribunal Regional Federal da 3ª Região a respeito da situação destacada:

SALÁRIO-MATERNIDADE. REQUERENTE O PAI VIÚVO. ART. 71 DA LEI 8.213/91. INTERPRETAÇÃO AMPLIATIVA. Conquanto mencione o art. 71 da Lei 8.213/91 que o salário-maternidade é destinado apenas à segurada, situações excepcionais, como aquela em que o pai, viúvo, é o responsável pelos cuidados com a criança em seus primeiros meses de vida, autorizam a interpretação ampliativa do mencionado dispositivo, a fim de que se conceda também ao pai o salário-maternidade, como forma de cumprir a garantia constitucional de proteção à vida da criança, prevista no art. 227 da Constituição Federal de 1988. Recurso do autor provido.” (RECURSO CÍVEL Nº 5002217-94.2011.404.7016/PR, por maioria, julgado em 28/02/2012, Relator: Guy Vanderley Marcuzzo- TRF 1ª Região). [grifo nosso]

PREVIDENCIÁRIO. CONCESSÃO DO BENEFÍCIO DE SALÁRIO MATERNIDADE PARA O PAI DAS CRIANÇAS. ANALOGIA. I - Considerando-se que o salário-maternidade não é um benefício destinado à mãe segurada, mas sim à proteção da criança em seus primeiros meses de vida, impõe-se ratificar o entendimento do r. Juízo a quo, no sentido de que aplica-se in casu o princípio constitucional da isonomia para que a criança que não pode ter os cuidados e a atenção de sua mãe em seu início de vida, possa receber esses cuidados de

seu pai, que não seriam integrais, caso não lhe fosse concedido o benefício em epígrafe. II - Apelação do INSS improvida.” (TRF-3 - AC: 1684 SP 0001684-04.2011.4.03.6127, Relator: DESEMBARGADOR FEDERAL SERGIO NASCIMENTO, Data de Julgamento: 21/05/2013, DÉCIMA TURMA) [grifo nosso]

Os exemplos citados acima demonstram um olhar diferenciado dos profissionais do Direito para situações em que apenas o texto legal não seria suficiente para resguardar os direitos daqueles que os almejam. São esses cidadãos que os professores e as instituições de ensino devem estar preocupados em formar.

Isso não significa dizer que os profissionais do Direito, presentes nos casos acima, tiveram em sua formação jurídica o contato com questões humanísticas capazes de lhe proporcionarem uma formação diferenciada da comumente vivenciada nos cursos jurídicos. É possível que o ensino jurídico vivenciado por esses personagens tenha sido formalista e dogmático, igual ao criticado neste estudo, mas que, em algum momento da vida pessoal e profissional, tenham adquirido habilidades e competências que fizeram mudar sua percepção de justiça, de mundo.

Reconhecer esta possibilidade, porém, não refuta a necessidade de oportunizar ao aluno uma nova forma de pensar o Direito, no entanto, muito pelo contrário, reforça a importância da formação pedagógica como mecanismo para que o professor tenha uma formação jurídica capaz de emancipá-lo intelectualmente, sem que haja necessidade de esse processo ser construído após finalizado o curso. Isso porque, da mesma forma que os personagens acima demonstraram terem adquirido uma sensibilidade usualmente não encontrada no Direito, poderiam não ter conseguido, após serem tolhidos pela monocultura do saber jurídico.

Vê-se, assim, que a formação pedagógica dos professores dos cursos jurídicos é fundamental para capacitá-los, a fim de que eles atuem como agentes implementadores da transdisciplinaridade dos direitos e garantias fundamentais nos cursos jurídicos. Deste modo, atender-se-á o seu compromisso ético e moral de fornecer aos seus alunos a possibilidade do desenvolvimento de habilidades e competências capazes de influenciar no exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo procurou demonstrar a importância do professor como um agente responsável pela implementação da transdisciplinaridade dos direitos e garantias fundamentais nos cursos jurídicos, demonstrando os benefícios gerados na formação dos graduandos em Direito que, ao possuírem uma formação mais humanística, tendem a adotar uma postura propensa à efetivação desses comandos constitucionais.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o ensino jurídico necessitou ser reformulado para atender aos anseios da sociedade que clamava pela efetivação dos seus direitos e garantias fundamentais. Essa reformulação, então, precisou passar pela formação dos alunos para que houvesse neles o desenvolvimento de habilidades e competências capazes de influenciar o exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Para tanto, a Portaria n. 1.886 de 1994 do Ministério da Educação e, posteriormente, a Resolução n. 09 de 2004 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação representaram um significativo avanço na busca da reformulação do ensino jurídico, contudo, a crise ou o problema ainda persiste e o caminho para sua superação passa inicialmente pela formação pedagógica dos professores.

Muito embora a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) tenha abordado questões relativas à docência no ensino superior, como a obrigatoriedade do quadro do corpo docente das instituições de ensino ser composto de, pelo menos, um terço com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, não regulamentou sobre o preparo pedagógico desses professores, nem sequer fez menção aos outros dois terços de professores que integram o corpo docente.

Aliado a isso, no Direito, existe a falsa crença de que o profissional bem sucedido do Direito possui habilidades para lecionar, afinal, o tipo de aula que costumam ministrar, qual seja, meramente expositiva, encontra respaldo no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e nas provas de concursos públicos, em que as

questões são, muitas vezes, inspiradas na simples compilação da legislação e da jurisprudência.

No entanto, para uma educação problematizadora, libertária, em que é buscada a emancipação intelectual do aluno e o desenvolvimento do seu raciocínio crítico, a formação dos professores é decisiva, pois, por meio do aperfeiçoamento pedagógico, as competências pedagógicas dos professores são melhoradas, já que saber como transmitir o conhecimento é fundamental para o magistério.

O leque de estratégias de ensino apresentadas para os docentes trabalharem com os alunos no processo de ensinagem, em que professor deve assumir o papel de mediador do ensino, instigando seus alunos para a constante busca pelo conhecimento e para a reflexão sobre o papel a ser desempenhado na sociedade, também são expandidos durante a formação docente.

Esse preparo docente deve ser ofertado nos cursos de pós-graduação, prioritariamente nos programas de mestrado e doutorado, mas, como em qualquer outra profissão, a formação também deve ser continuada. Além disso, as instituições de ensino, interessadas diretamente na qualificação de seus professores, devem proporcionar espaços para a formação.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão responsável pela avaliação das pós-graduações *stricto sensu*, ao mensurar os critérios de avaliação dos programas de pós-graduação confere um grande estímulo às atividades de pesquisa e produção científica, em contrapartida, à formação docente não é dada significativa importância. Talvez, se houvesse um maior equilíbrio nesses critérios de avaliação, as instituições de ensino seriam compelidas a melhorar a formação pedagógica nos seus cursos de pós-graduação.

Isso porque alunos dotados de uma formação melhor, frutos de uma educação problematizadora, possuem uma maior potencialidade de enxergar o Direito não pelo viés da racionalidade crítica cartesiana, mas sim pelo pensamento complexo em que a transdisciplinaridade interliga os conhecimentos de saberes e culturas diferentes, aproximando o Direito da realidade social.

O caminho a ser percorrido para que alcancemos um nível de excelência na formação dos alunos do curso de Direito, capaz de formar cidadãos mais conscientes e críticos, não é tênue e exige a colaboração de diversos atores.

Neste sentido, a pretensão é de que o estudo desperte atenção acerca da indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão como guias desta almejada formação, levando em consideração que o Direito deve ser apreendido numa perspectiva do pensamento complexo e da ecologia dos saberes, superando a razão fechada e indolente rumo à educação libertária.

Esse emaranhado de atividades possibilita uma visão do direito em que diversas variáveis e saberes, contrariamente à monocultura do saber jurídico, devem ser considerados diante de fenômenos carentes da proteção auferida pelos direitos e garantias fundamentais.

Assim, espera-se que a presente obra, haja vista a crescente necessidade de efetivação dos direitos e garantias fundamentais, tenha contribuído na conscientização sobre a relevância da formação pedagógica dos professores, em todas as suas modalidades, para a consecução do processo de ensinagem numa educação libertária em busca da emancipação intelectual do aluno. Do mesmo modo, pretende-se demonstrar a importante função da transdisciplinaridade como elo para um ambiente acadêmico propício aos debates e às reflexões.

REFERÊNCIAS

ABIKAIR, Antônio José Ferreira. Reflexões pedagógicas sobre a Portaria do MEC nº1886/94. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB Ensino jurídico: balanço de uma experiência**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000.

ABIKAIR NETO, Jorge; MACHADO, Álvaro Augusto Lauff. O estudo da relação de emprego através de um diálogo entre o direito e a música: uma abordagem transdisciplinar no ensino jurídico. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Passon (Org.). **Repensando as estratégias de ensino nos cursos jurídicos**. Curitiba: CRV, 2013. p.147-171.

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: O Bacharelismo Liberal na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Obras completas. Vol. X, tomo I ao IV. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

BARROS, Abdzia Maria Alves. **A formação dos professores que alfabetizam jovens e adultos: uma demanda (re) velada**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira – CEDU/UFAL - Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

BARROSO, Luís Roberto. Vinte anos da Constituição de 1988: a reconstrução democrática do Brasil. In: SIQUERIA, Julio Pinheiro Faro Homem de; TEIXEIRA, Bruno Costa; MIGUEL, Paula Castello (Orgs.). **Uma homenagem aos 20 anos da Constituição Brasileira**. Florianópolis: Fundação Boitex, 2008. p. 31-48.

BASTOS, Aurélio Wander. O ensino jurídico no Brasil e as suas personalidades históricas: uma recuperação de seu passado para reconhecer seu futuro. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Ensino jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil**. Brasília: OAB, 1997. p. 35-55.

BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

BEHRENS, Marilda Aparecida; OLIARI, Anadir Luiza Thomé. A evolução dos Paradigmas na Educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. **Revista Diálogo Educacional** – PUCPR, v. 7, n 22, set/dez 2207, p. 53-66.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17 mar. 2014.

BRASIL. **Lei de criação dos cursos jurídicos**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1800-1850/L1827.htm>. Acesso em: 12 fev. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 mar. 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces092004direito.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2014.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário 603583/RS**. Rio Grande do Sul. Relator Min. Marco Aurélio. 26 out. 2011. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp?s1=%28603583%2ENUME%2E+OU+603583%2EACMS%2E%29&base=baseAcordaos&url=http://tinyurl.com/cxtfflh>>. Acesso em: 13 abr. 2014.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Agravo de Instrumento 830338/MS**. Relator: Min. Dias Toffoli. 07 maio 2012. Disponível em: <<http://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/21812283/agravo-de-instrumento-ai-830338-ms-stf>>. Acesso em: 13 abr. 2014.

BRASIL. Tribunal Regional Federal da 1ª Região. **RECURSO CÍVEL Nº 5002217-94.2011.404.7016/PR**. 28 fev. 2012. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/42817451/trf-3-judicial-ii-jef-03-08-2012-pg-662>>. Acesso em: 23 maio 2014.

BRASIL. Tribunal Regional Federal da 3ª Região. **Apelação Cível 1684 SP 0001684-04.2011.4.03.6127**. Relator: Desembargador Federal Sergio do Nascimento. 21 maio 2013. Disponível em: <<http://trf-3.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/23547840/apelacao-civel-ac-1684-sp-0001684-0420114036127-trf3>>. Acesso em: 23 maio 2014.

BOLZAN DE MORAIS, José Luis; COPETTI, André. Ensino jurídico, transdisciplinaridade e estado democrático de direito: possibilidades e perspectivas para o estabelecimento de um novo paradigma. **Revista do Instituto de Hermenêutica Jurídica**, Porto Alegre, v. 1, n. 3, p. 45-82, 2005.

BORGES, Rita de Cássia Monteiro Barbugiani. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escritura. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BULOS, Uadi Lammêgo. **Curso de direito constitucional**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BUSSINGER, Elda Coelho de Azevedo. **Direitos fundamentais: pesquisas**. Curitiba: CRV, 2011.

CARNEIRO, Maria Francisca. Transdisciplinaridade na Pesquisa Jurídica. **Revista Jurídica Cesumar** – Mestrado, Maringá, vol. 9, n.1, jun. 2009. Disponível em: <http://www.cesumar.br/pesquisa/periodicos/index.php/revjuridica/article/view/1019/74>. Acesso em: 18 fev. 2014.

CARVALHO, Janete Magalhães. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escola, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 94-111.

CENCI, Angêlo Vítório; FÁVERO, Altair Alberto. Notas sobre o papel da formação humanística na universidade. **Revista Pragmateia Filosófica**, Passo Fundo, ano 2, n. 1, out. 2008 Disponível em: <<http://www.nuep.org.br/site/images/pdf/rev-pragmateia-v2-n1-out-2008-notas-sobre-o-papel.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2014.

CENERINI, Milken Jacqueline. A pesquisa como instrumento de ensino. **Revista de Ciências Jurídicas e Sociais da UNIPAR**. Umuarama, v.8, n.1, p.131-149, jan./jun., 2005. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/juridica/article/view/1346/1198>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Brasil, sozinho, tem mais faculdades de Direito que todos os países**. 14 out. 2010. Brasília. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/20734/brasil-sozinho-tem-mais-faculdades-de-direito-que-todos-os-paises>>. Acesso em: 22 mar. 2014.

CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Ophir abre seminário com críticas ao estelionato cometido contra estudantes.** 31 mar. 2011. Brasília. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/21660/ophir-abre-seminario-com-criticas-ao-estelionato-cometido-contra-estudantes>>. Acesso em 23 mar. 2014.

COSTA, Alexandre Bernadino. A extensão universitária na Faculdade de Direito da UNB. In: COSTA, Alexandre Bernadino (Org.). **A experiência da extensão universitária na Faculdade de Direito da UNB.** Brasília: UNB, 2007.

DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira: Aula inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito, em 1955. In: **Cadernos FGV Direito Rio: Educação Direito**, Rio de Janeiro, v.3, fev. 2009. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10400/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20-%20Vol.%203.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 maio 2014.

DELORS, Jacques. **A Educação um Tesouro a Descobrir.** Portugal: Edições ASA, 1996.

FACULDADE DE DIREITO DE VITÓRIA. **Projeto Político Pedagógico.** Vitória: FDV, 2006.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Formação do Professor Universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Docência Universitária.** Campinas: Papirus, 1998.

FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti. A dramatização e o estudo de meio como estratégias de ensino: em busca de imagens desestabilizadoras. In: MIGUEL, Paula Castello; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de (Orgs.). **Estratégias Pedagógicas Inovadoras no Ensino Jurídico.** São Paulo: Lumes Iuris, 2012. p.85-106.

FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti. (Org.). **Repensando as estratégias de ensino nos cursos jurídicos.** Curitiba: CRV, 2013.

FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti. (Org.). **Um diálogo entre ensino jurídico e pedagogia.** Curitiba: CRV, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GIROUX, Henry A. **Os Professores Como Intelectuais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

GRINOVER, Ada Pellegrini. Crise e reforma do ensino jurídico. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB Ensino Jurídico: Diagnósticos, perspectivas e prognósticos**. Brasília: OAB, 1996. p. 41-46.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; DIAS, Maria Tereza Fonseca. **(RE) Pensando a pesquisa jurídica**. 2. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

CARNEIRO, Luis Orlando. Número de faculdades de direito chega a mais de mil. **Jornal do Brasil**, caderno País, 17 jun. 2011. Disponível em: <
<http://www.jb.com.br/pais/noticias/2011/06/17/numero-de-faculdades-de-direito-chega-a-mais-de-mil/>>. Acesso em: 22 mar. 2014.

BRASIL. Tribunal Regional Federal da 2ª Região. 2ª Vara Federal Cível de Vitória/ES. **Ação Ordinária nº 2006.50.01002583-0/ES**. 09 maio 2011. Disponível em: <
<http://www.jusbrasil.com.br/busca?q=A%C3%A7%C3%A3o+Ordin%C3%A1ria+n%C2%BA+2006.50.01002583-0%2FES>>. Acesso em: 10 maio 2014.

LEITE, Carlinda. O currículo e o exercício profissional docente face aos desafios sociais desta transição de século. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escola, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 128-140.

LINHARES, Mônica Mansur Linhares. **Ensino Jurídico: Educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de Direito**. São Paulo: Iglu, 2010.

LÔBO, Paulo Luiz Neto. O novo conteúdo mínimo dos cursos jurídicos. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB Ensino Jurídico: Novas Diretrizes Curriculares**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1996. p. 7-16.

MAIA FILHO, Mamede Said. O novo papel do NPJ. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo; COSTA, Alexandre Bernadino *et al.* (Orgs.). **A prática jurídica da UNB: reconhecer para emancipar**. Brasília: UNB, 2007. p. 29-46.

MARÇAL, Lena Maria Pires Correia Lopes. A formação inicial dos educadores: professores e professoras. **Revista Rizoma freireano**, Consol Aguilar, Universitat Jaume I, n. 12, 2012, Instituto Paulo Freire de España. Disponível em: <<http://www.rizoma-freireano.org/index.php/rizoma-freireano-12-la-formacion-inicial-de-las-y-los-educadores-maestros-profesores-consol-aguilar>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

MARQUES, Fabiano Lepre. A crise do ensino jurídico a partir do pacto de mediocridade: uma tentativa de superação através da formação docente. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti (Org.). **Um diálogo entre ensino jurídico e pedagogia**. Curitiba: CRV, 2011. p. 109-124.

MARMELSTEIN, George. **Curso de direitos fundamentais**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. **A evolução do ensino jurídico no Brasil**. Disponível em: <<http://www.ensinojuridico.com.br/dmdocuments/Artigo-Ensino-PDF>>. Acesso em 17 mar. 2014.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. **Pedagogia jurídica**. Curitiba: Juruá, 2002.

MARTINS, Leila Chalub. Uma universidade intrometida na vida: a experiência da Faculdade de Direito com a extensão universitária. In: COSTA, Alexandre Bernadino (Org.). **A experiência da extensão universitária na Faculdade de Direito da UNB**. Brasília: UNB, 2007. p. 7-27.

MARTINS, Lígia Márcia. **Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade**. 16 set. 2011. Disponível em: <http://www.umcpos.com.br/centraldoaluno/arquivos/16_09_2011_134/Ensino_pesquisa_extensao_como_fundamento_metodologico_da_construcao_do_conhecimento_na_universidade.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2014.

MASETTO, Marcos Tarciso; MORAN, José Manuel *et al.* **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

MELO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Notas para a história da educação: considerações acerca do decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leônicio de Carvalho. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.34, p. 294-305, jun. 2009. Disponível em: <
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/34/doc01_34.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2014.

MELO FILHO, Álvaro. Novas diretrizes e perspectivas. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB Ensino Jurídico: Novas Diretrizes Curriculares**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1996. p. 17-46.

MELO NETO, José Franciso de. Extensão universitária: bases ontológicas. In: MELO NETO, José Franciso de. (Org.) **Extensão universitária**: diálogos populares. João Pessoa: UFPB, 2002. p. 13-32.

MIGUEL, Paula Castello; OLIVEIRA; Juliana Ferrari de (Orgs.). **Estratégias Pedagógicas Inovadoras no Ensino Jurídico**. São Paulo: Lumes Iuris, 2012.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. **Ensino-pesquisa-extensão**: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 41 maio/ago. 2009 p. 269-283. Disponível em <
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a06.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

MORAIS, José Luis Bolzan de; COPETTI, André. Ensino jurídico, transdisciplinaridade e estado democrático de direito: possibilidades e perspectivas para o estabelecimento de um novo paradigma. **Revista do Instituto de Hermenêutica Jurídica**. Porto Alegre, v. 1, n. 3, 2005. p. 45-82.

MOURA, Tania Maria de Melo; RIBEIRO, Nadja Naira de Aguiar. A extensão universitária como eixo de articulação de ensino e pesquisa em educação de jovens e adultos: o combate ao analfabetismo em Alagoas. In: MELO NETO, José Franciso de. (Org.) **Extensão universitária**: diálogos populares. João Pessoa: UFPB, 2002. p. 111-146.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez, 2003.

NADAL, Beatriz Gomez; PAPI, Silmara de Oliveira. O trabalho de ensinar: desafios contemporâneos. In: NADAL, Beatriz Gomez. (Org.). **Práticas pedagógicas nos anos iniciais: concepção e ação**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2007.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão Universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA, Dóris Santos de. (Org.) **Construção conceitual de extensão universitária na América Latina**. Brasília: UNB, 2001. p. 91-106.

OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. **A formação dos professores dos cursos de Direito no Brasil: a pós-graduação "stricto sensu"**. Disponível em: <<http://www.anpaeorg.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0264.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2014.

PEDRA, Adriano Sant`Ana. **A Constituição viva: poder constituinte permanente e cláusulas pétreas**. Belo Horizonte: Mandamentos, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Flávia Aguiar Cabral Furtado. A formação pedagógica do docente em direito como importante ferramenta de aperfeiçoamento do ensino jurídico no Brasil. **Revista Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XV, n. 102, jul 2012. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11954&revista_caderno=13>. Acesso em: 17 mar. 2014.

POWACZUCK, Ana Carla; BOLZAN, Doris Pires Vargas. A construção da professoralidade do professor do ensino superior. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – PUCPR**, Londrina: s/p, 26 – 29 out. 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3661_2051.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2014.

ROSAS, Roberto. Pós-Graduação em Direito. Questões correlatas. **Revista da Faculdade de Direito da UFMG**, Belo Horizonte, v.27, n. 22, p.521-532, out. 1979.

Disponível em:

<<http://www.direito.ufmg.br/revista/index.php/revista/article/view/882/825>>. Acesso em: 15 maio 2014.

ROSEMBERG, Dulcinéa Sarmiento. **O processo de formação continuada de professores universitários**: do instituído ao instituinte. Niterói-RJ: Wak Editora, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo**: Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1998.

SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão social no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEGATTO, Antonio Carlos; ABATT, Leandro. A positivação de direitos e garantias fundamentais na Constituição de 1988: (Re) conquista da proteção estatal do cidadão. **Revista Argumenta** – Programa de Mestrado em Ciência Jurídica da UENP, Jacarezinho, n. 14, jan./jul. 2011. Disponível em: <<http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/189/188>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma nova introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?** Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os Saberes. São Paulo: Paulus, 2006.

SOMMERMAN, Américo. Complexidade e Transdisciplinaridade. **Revista Terceiro Incluído**: Transdisciplinaridade e Educação Ambiental, NUPEAT – UFG, Goiás, v.1, n.1, 2011. p. 135-176. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/teri/article/view/14390/15316>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. Ensino Jurídico: pesquisa e interdisciplinaridade. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Novas Diretrizes Curriculares**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1996. p. 89-100.

TEIXEIRA, Bruno Costa. Ensino Jurídico, direitos humanos e a construção de ambientes digitais voltados à aprendizagem colaborativa. In: SIQUERIA, Julio Pinheiro Faro Homem de; TEIXEIRA, Bruno Costa; MIGUEL, Paula Castello (Orgs.). **Uma homenagem aos 20 anos da Constituição Brasileira**. Florianópolis: Fundação Boitex, 2008. p. 259-280.

UNESCO. **Carta da Transdisciplinaridade**. Adotada I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade – Convento da Arrábida, 2 a 6 nov. 1994. Comitê de redação: Lima de Freitas, Edgar Morin, Basarab Nicolescu. 1994. Disponível em: <<http://caosmose.net/candido/unisinos/textos/textos/carta.pdf> >. Acesso em: 22 fev. 2014.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao Bacharelismo**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

WOLKMER, Antonio Carlos. **História do Direito no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010.