

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

Filipy Salvador Pereira Bicalho

**DESCOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO EUROCENTRICO NA FORMAÇÃO  
DO ESTUDANTE DE DIREITO: tensões entre o ensino e a tradição jurídica**

**Mariana**  
**2019**

Filipy Salvador Pereira Bicalho

**DESCOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO EUROCENTRICO NA FORMAÇÃO  
DO ESTUDANTE DE DIREITO: Tensões entre o ensino e a tradição jurídica**

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade Federal de Ouro Preto, como  
requisito para a obtenção do título de Mestre.  
Professora Orientadora: Dra. Margareth Diniz  
Professor Coorientador: Dr. Bruno Camilloto

Mariana  
2019

B583d

Bicalho, Filipy Salvador Pereira.

Descolonização do pensamento eurocentrico na formação do estudante de direito [manuscrito]: tensões entre o ensino e a tradição jurídica / Filipy Salvador Pereira Bicalho. - 2019.

169f.: il.: color; grafis; tabs.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Margareth Diniz.

Coorientador: Prof. Dr. Bruno Camilloto.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Educação. 2. Direito - Estudo e ensino. 3. Descolonização. 4. Eurocentrismo. I. Diniz, Margareth. II. Camilloto, Bruno. III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU: 37:34(043.3)




**Filipy Salvador Pereira Bicalho**

**DESCOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO EUROCÊNTRICO NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE DE DIREITO: Tensões entre o ensino e a tradição jurídica**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre (a) em Educação, e aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Mariana, 25 de abril de 2019.

  
**Prof. Dra. Margareth Diniz (Orientadora)**  
Universidade Federal de Ouro Preto

  
**Prof. Dr. Bruno Camiloto (Coorientador)**  
Universidade Federal de Ouro Preto

  
**Prof. Dr. José Rubens Jardimino (Membro)**  
Universidade Federal de Ouro Preto

  
**Prof. Dr. José Carlos Henrique (Membro)**  
Faculdade Presidente Antonio Carlos de Itabirito

Dedico este trabalho ao meu afilhado,  
Mateus, que em seu modo de ser  
quase permanente – sorrindo –  
sempre me convida a continuar.

“A humanização é o caminho pelo qual os homens e as mulheres podem chegar a ser conscientes de si mesmos, de sua forma de atuar e de pensar, quando desenvolvem todas as suas capacidades pensando não somente em si mesmos, mas de acordo com as necessidades dos demais. Há sociedades em que as pessoas não podem pensar livremente (estão alienadas) e são obrigadas a pensar de uma determinada maneira ou nem sequer podem pensar porque não têm o que comer. Neste caso, há pessoas que nem sequer pensam, que têm sido convertidas em simples “objetos”, em instrumentos que produzem riquezas. Mas há outras pessoas, as que se beneficiam desta situação, que só pensam nelas mesmas e em suas famílias, sem importar-se com o que se passa com os demais. Humanização e desumanização são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes da sua inconclusão. Mas se ambas constituem uma possibilidade só a primeira parece constituir a vocação do homem.” (FREIRE, 1969: 128)

Agradecer é certamente a parte mais fácil dessa pesquisa. Inicialmente agradeço a Deus, por me permitir chegar até aqui, e à minha mãe, pelas orações constantes.

À minha orientadora, Dra. Margareth Diniz, que não apenas acreditou e me conduziu nesse processo, mas que, também, com extrema generosidade e paciência, me acolheu em dias de angústia. Ser-lhe-ei sempre grato!

Ao meu coorientador, Dr. Bruno Camilloto, a quem passei a admirar profundamente pelo conhecimento e, igualmente, pela humildade. Tenha certeza que você se tornou exemplo de profissional e de ser humano para mim.

À Margarete Zunzarren, que me acompanha e apoia como verdadeira mãe desde o início da docência, torcendo, contribuindo e me ensinando.

À Ariete Pontes, que sempre me incentivou a buscar por esta qualificação, bem como colocou toda sua experiência a minha disposição.

À Maria Trindade, pelas considerações pedagógicas tão relevantes.

Ao Frederico Tavares, amigo que “ganhei” durante o mestrado e a quem sempre serei grato por todos os favores prestados nesse período.

Aos que, mesmo não tendo sido citados aqui, em algum momento e de alguma forma, contribuíram ou torceram por mim.

## RESUMO

A pesquisa constitui-se da análise acerca das circunstâncias políticas e ideológicas em que ocorreu a criação dos cursos de Direito no Brasil, bem como sobre quais bases se consolidou o ensino jurídico. O objetivo geral foi verificar em que medida as características tradicionais do modelo de ensino implantado permanecem, e se a descolonização do pensamento e das práticas que ainda estejam naturalizadas no processo ensino/aprendizagem podem contribuir para a formação de bacharéis mais críticos e humanizados, e não apenas técnicos. Para responder ao problema central, a pesquisa dividiu-se em quatro partes. Inicialmente, foi realizada uma incursão histórica sobre o ensino jurídico e suas diretrizes curriculares. Num segundo momento, buscou-se compreender quais teorias curriculares são adotadas na escolha do currículo e como ocorre, nesse processo, a formação do corpo docente, componentes essenciais à formação dos futuros bacharéis. A seguir, trabalhou-se, primeiramente, com a compreensão do conceito de eurocentrismo, como se deu sua difusão pelo mundo, além das principais críticas ao modelo, baseadas nas posições de Immanuel Wallerstein, Edgardo Lander e Boaventura de Sousa Santos; posteriormente, discutiu-se que alternativas podem ser utilizadas no processo de descolonização, cujo principal referencial foi Paulo Freire. Por fim, foram analisados três projetos pedagógicos de cursos (UFMG, UFOP E UFLA), tanto a partir das teorizações pesquisadas e marcadas nessa pesquisa quanto da correlação dialética entre o conservadorismo/tradição e possíveis propostas de inovação, presentes nos cursos dessas instituições. Buscou-se complementar a análise com referência específica a ementas de algumas disciplinas presentes nos cursos das universidades citadas, para então, apresentar um modelo exemplificativo de projeto (Projeto Integrador), como prática de inovação apta à formação defendida. A pesquisa qualitativa foi utilizada quanto ao modo de abordagem, por meio de métodos científicos fundamentais para a análise e processamento de dados, com intuito de aprofundar o conhecimento e o desenvolvimento do tema. Para subsidiar o trabalho foram utilizadas as técnicas da pesquisa bibliográfica e exploratória. A hipótese inicial foi confirmada, isto é, que a formação tradicional, marcada por um paradigma elitista e heteronormativo, ainda permanece em grande parte enraizada nos cursos de Direito, o que exige, de um lado, que alguns cenários sejam superados e, de outro, que práticas inovadoras sejam incorporadas ao processo de ensino e aprendizagem na formação do bacharel.

**Palavras chave:** Educação; Ensino jurídico; Descolonização; Eurocentrismo.



## Resumen

*La investigación se constituye del análisis acerca de las circunstancias políticas e ideológicas en que ocurrieron la creación de los cursos de Derecho en Brasil, así como sobre qué bases se consolidó la enseñanza jurídica. El objetivo general fue verificar en qué medida las características tradicionales del modelo de enseñanza implantado permanecen y si la descolonización del pensamiento y de las prácticas que aún están naturalizadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pueden contribuir a la formación de bachilleres más críticos y humanizados, y no sólo técnicos. Con el objetivo de responder al problema central, la investigación se dividió en cuatro partes diferentes, habiendo sido inicialmente realizado una incursión histórica sobre la enseñanza jurídica y sus directrices curriculares. En un segundo momento, se buscó comprender qué teorías curriculares se adoptan en la elección del currículo y cómo ocurre, en ese proceso, la formación del cuerpo docente, componentes esenciales a la formación de los futuros bachilleres. En el siglo XVIII, en el siglo XVIII, en el siglo XVIII, en el siglo XVIII, en el siglo XXI, , donde el principal referencial fue Paulo Freire. Por último, se analizaron tres proyectos pedagógicos de cursos (UFMG, UFOP E UFLA) a partir de las teorizaciones investigadas y marcadas en esa investigación y su correlación dialéctica entre el conservadurismo / tradición y posibles propuestas de innovación. Se buscó complementar el análisis con referencia específica a las menús de algunas disciplinas presentes en los tres cursos citados, para entonces, presentar un modelo ejemplificativo de proyecto (Proyecto Integrador) como práctica de innovación apta a la formación defendida. La investigación cualitativa fue la metodología utilizada en cuanto al modo de abordaje, a través de métodos científicos fundamentales para el análisis y procesamiento de datos, con el propósito de profundizar el conocimiento y el desarrollo del tema. Para subsidiar el trabajo se utilizará como referencia las técnicas de la investigación bibliográfica y exploratoria. La hipótesis inicial se ha confirmado, en el sentido de que la formación tradicional, marcada por un paradigma elitista y heteronormativo, todavía permanece en gran parte enraizada, siendo necesario que algunos escenarios sean superados y, por otro lado, que otras prácticas sean incorporadas.*

**Palabras clave:** Educación; Enseñanza jurídica; descolonización; Eurocentrismo.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>A CRIAÇÃO DOS PRIMEIROS CURSOS DE DIREITO E O FORMATO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E SUAS REGULAMENTAÇÕES</b>	<b>17</b>
<b>2.1</b>	<b>A influência ideológica de Coimbra e o modelo dos cursos jurídicos no Império</b>	<b>26</b>
<b>2.2</b>	<b>As bases do ensino jurídico criadas após a Independência do Brasil</b>	<b>31</b>
<b>2.3</b>	<b>O ensino jurídico após a Proclamação da República</b>	<b>33</b>
<b>2.4</b>	<b>O ensino jurídico após o Currículo mínimo (1962-1995)</b>	<b>38</b>
<b>2.5</b>	<b>A Portaria do Ministério da Educação número 1.886/1994 e as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito – Resolução 09/2004</b>	<b>41</b>
<b>2.6</b>	<b>Resolução 05/2018: novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito</b>	<b>42</b>
<b>3</b>	<b>AS TEORIAS CURRICULARES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	<b>45</b>
<b>3.1</b>	<b>Teorias do currículo</b>	<b>49</b>
<b>3.2</b>	<b>Formação de professores</b>	<b>53</b>
<b>4</b>	<b>O EUROCENTRISMO</b>	<b>60</b>
<b>4.1</b>	<b>A colonização e a difusão do eurocentrismo</b>	<b>60</b>
<b>4.2</b>	<b>A possibilidade de descolonização do pensamento eurocêntrico a partir da crítica de Immanuel Wallerstein, Edgardo Lander e Boaventura de Sousa Santos</b>	<b>63</b>
<b>4.3</b>	<b>Em busca de caminhos a serem trilhados: a correlação das teorizações supra com a literatura de Paulo Freire</b>	<b>74</b>
<b>5</b>	<b>OS CURSOS DE DIREITO PESQUISADOS: UFMG, UFOP E UFLA</b>	<b>80</b>
<b>5.1</b>	<b>Breve relato da história da UFMG e do curso de Direito</b>	<b>84</b>
<b>5.2</b>	<b>Breve relato da história da UFOP e do curso de Direito</b>	<b>85</b>

<b>5.3</b>	<b>Breve relato da história da UFLA e do curso de Direito</b>	86
<b>5.4</b>	<b>Análise dos projetos pedagógicos dos cursos</b>	87
5.4.1	Reflexos da heteronormatividade	95
5.4.2	O papel do professor e as metodologias ativas	98
5.4.3	Novas tecnologias e o ensino à Distância – EaD	100
5.4.4	Análise das disciplinas ofertadas nos cursos pesquisados	104
5.4.5	O que fica da análise dos PPCs diante das novas DCNs dos Cursos de Direito	117
	<b>CONCLUSÃO</b>	121
	<b>POSFÁCIO</b>	128
	Exemplo de proposta de educação transformadora e contextualizada às novas DCNs dos Cursos de Direito	
	A experiência pessoal desse pesquisador com o Projeto Integrador no semestre 2018/2	
	<b>REFERÊNCIAS</b>	137
	<b>ANEXO I - DIRETRIZES DO PROJETO INTEGRADOR DO CURSO DE DIREITO DA FACULDADE DOCTUM DE JOÃO MONLEVADE – REDE DE ENSINO DOCTUM</b>	145

## 1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, necessário esclarecer ao leitor que o objeto de estudo se relaciona diretamente com o ambiente profissional do pesquisador, onde nasceram todas as inquietações que motivaram a pesquisa. Assim, por partir de olhares da minha própria percepção, é que inicio este trabalho falando em primeira pessoa, entendendo que essa implicação se revela importante e deve ser destacada, justamente por demarcar local de fala.

Sou professor atuante no curso de Direito há aproximadamente 07 (sete) anos, período em que, embora tenha lecionado diversas disciplinas, consegui, prioritariamente, trabalhar com os ramos de Direito Civil, no âmbito do Direito das Famílias e Sucessões. Mantive, ainda, constância ministrando Deontologia Jurídica, que, em resumo, trabalha com as normas Éticas dos futuros profissionais dessa área, permitindo-me percepções acerca de como o ensino pode/deve ir além da ideia de tecnicidade. Ainda, mais recentemente, tive a oportunidade de trabalhar com uma disciplina nova, intitulada Disciplina Integradora, a qual faz parte de um projeto maior, intitulado Projeto Integrador, desenvolvido dentro da própria instituição em que leciono e da qual tratarei de maneira específica ao fim da dissertação, justamente por sua correlação com o modelo de educação/formação defendido ao longo da pesquisa.

Submerso agora nas diversas leituras, nas hipóteses, nos objetivos dessa pesquisa, percebo com certeza clareza que foi já na minha experiência pessoal enquanto aluno, marcada por várias expectativas, que já se mostrava incômoda a sensação de que faltava alguma coisa naquele espaço de aprendizagem.

Assim, ao estar do outro lado, o daquele que ensina, condição que cito apenas como forma de demarcar o lugar de onde falo, já que efetivamente compactuo com todos aqueles mestres que defendem a ideia democrática de que o ensino atual deve se dar num cenário dialógico, democrático e horizontal, apenas tornei-me convicto de que o modelo de formação do estudante de Direito no Brasil merece reflexão sobre o seu modo de se processar.

Pesquisar as tensões sobre o ensino e as tradições jurídicas que o permeiam como verdadeiro invólucro, por certo, demanda atenção a várias perspectivas (ou pontos, interpretações, etc), que vão desde a consideração dos multifários perfis de alunos que buscam pelo curso – e porque buscam – como

também da proliferação desses cursos nos últimos anos, o que me fez pensar que, embora a pesquisa seja primordialmente sobre o modelo e sobre quais bases o norteiam, também não pode ser desconsiderada outras condições, como as mercadológicas.

Acerca do primeiro aspecto, que é a identificação dos vários perfis que compõe as salas de aulas dos cursos de Direito, penso – e isso realmente devo à prática do magistério – que qualquer base de ensino, que queira alcançar formação emancipadora e crítica do aluno, não poderá ser tão rígida a ponto de já se apresentar como uma fórmula perfeita e imutável. Ao contrário, precisará sempre buscar por um modelo dialógico, que considere as subjetividades e as regionalidades, o que exige a autoavaliação do processo. Parto daqui e explico o porquê. Como professor, tive a oportunidade de vivenciar, sobretudo diante de abordagens com temas civil-constitucional e deontológicos, como relações culturais e sociais pré-instituídas influenciam na recepção de informações pelo aluno, refletindo-se não apenas na sua compreensão, como também na sua futura identidade pessoal e profissional.

Essa mesma percepção foi verificada ao se trabalhar com o corpo discente temas interdisciplinares e transversais, quando ficou muito claro que determinadas categorias de relações sociais, nas quais os mesmos já estavam inseridos, podiam facilitar ou despertar resistências, e, conseqüentemente, influenciavam no seu processo de ensino-aprendizado.

Por certo, não tenho a pretensão, ou a quase loucura, em afirmar que uma formação do estudante de Direito que se mostrasse mais adequada (sob o ponto de vista de efetivar um processo de criticidade, emancipação, humanização, etc.) dependeria do atendimento individualizado de cada aluno, o que seria, por desnecessário explicar, totalmente inviável. Apenas defendo que modelos de ensino que não buscam descolonizar e romper com as epistemologias eurocêntricas que nortearam suas constituições, não apenas desconsideram que nunca fomos formados por uma sociedade caracteristicamente homogênea, como corroboram para a manutenção de uma sociedade heteronormativa e reprodutora de fortes desigualdades sociais.

As primeiras dúvidas que surgem são acerca do ensino jurídico ofertado, elas dizem respeito aos próprios objetivos que buscam ou acham suficientes alcançar. Seria formar apenas técnicos? Aplicadores da lei? A formação

recebida permite a humanização desses alunos de modo que eles não apliquem o ordenamento jurídico apenas como técnicos-burocratas normativistas, mas também como profissionais conscientes de toda a estrutura desigual vigente que demanda por democracia e respeito à diferença? O modelo de ensino majoritariamente adotado permite a formação interdisciplinar, que dialoga o Direito com outras áreas afins das demais ciências, de modo que possam transpor os limites da dogmática jurídica?

É a partir de tais considerações que comecei a equacionar esta pesquisa. Ainda, partindo das questões enumeradas, mas aprofundando a problematização, poderia ser afirmado que há predominância de concepção conservadora do ensino do Direito? O questionamento quanto ao conservadorismo orienta a investigação acerca de que medida e por quais maneiras o modelo se alterou ao longo de todos esses anos ou, ainda, questionar o que se manteve nos padrões concebidos quando da criação dos primeiros cursos. A compreensão desses questionamentos depara-se com o enfrentamento das teorizações e das práticas que colaboram com a implantação da concepção mais crítica e contemporânea exigida pela educação jurídica.

Para responder a tais perguntas foi necessário verificar as origens do ensino jurídico brasileiro, apropriar-se da contextualização do momento histórico de seu surgimento e das prováveis correlações com o poder, sempre presentes nos domínios das colonizações, que determinaram os vieses do modelo de ensino jurídico instaurado no Brasil. Embora seja uníssono nos referenciais históricos que os nossos primeiros cursos de Direito foram criados para formar a intelectualidade brasileira (escritores, políticos, ministros de estados, etc.) e também grande parte da nossa burocracia e diplomacia, sobretudo do período imperial da primeira República, conhecer o projeto histórico que orientou a formação dos cursos jurídicos é essencial para que se faça a crítica acerca de quais tradições não se mostram mais adequadas e, ao contrário, revelam-se unicamente como conservadorismo estéril e, portanto, como prática a ser enfrentada, a fim de buscar superar o paradigma dogmático.

Nesse sentido, uma das principais orientações da pesquisa reside no olhar crítico acerca da evolução das bases de ensino adotadas pelos cursos jurídicos no Brasil, que se inicia pela verificação acerca das diretrizes curriculares. Eis aqui, o meu objeto de pesquisa: Quais foram as bases

epistemológicas responsáveis pela matriz dos currículos iniciais dos cursos de Direito? Esse questionamento, acredito, orienta todos os demais, bem como permite o caminhar por respostas acerca de concepção, mudanças e transformações no modelo de formação do ensino jurídico.

Na tentativa de formar mais do que estudantes de Direito que compreendam qual comando está insculpido em determinado artigo de lei ou o que significa, por exemplo, o conceito jurídico de dignidade da pessoa humana, mas que, antes de tudo, possam eles próprios ser mais humanos diante da perspectiva que aqui se defende (críticos, sensíveis e conscientes perante a sociedade de que fazem parte, seja enquanto indivíduos que a integram, seja enquanto profissionais que nela atuam), é que se faz necessário profundo estudo dessas bases epistemológicas e a compreensão das origens históricas, políticas, culturais, etc que a orientaram.

Desse modo, questiona-se se as diretrizes curriculares e o modelo de formação dos estudantes de Direito foram atualizados desde a criação dos primeiros cursos (e em quais medidas), de maneira a permitir a ruptura com o modelo tradicional conservador (positivista, colonialista, liberal, tecnocrático) ou se conformou perante os paradigmas tradicionais/originais de ensino jurídico.

Objetivando responder as indagações que são postas, buscou-se não apenas por meio de vasta pesquisa bibliográfica, mas também por meio de análise de alguns Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), compreender quais são as epistemologias orientadoras do ensino-aprendizagem no curso de Direito.

No caso, a análise foi realizada em três cursos jurídicos de instituições públicas diferentes, constituídos em diferentes períodos históricos, a saber: i) o curso de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); ii) o curso de Direito da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e iii) o curso de Direito da Universidade Federal de Lavras (UFLA). A análise dos projetos pedagógicos e de alguns outros dados documentais (disponibilizados em seus sites institucionais e identificados ao longo da pesquisa) permitiu realizar inferências acerca de possíveis mudanças concretizadas e, por outro lado, de características que se mantêm, o que certamente em muito contribuiu com o amadurecimento das ilações ao final alcançadas.

Antes, porém, da realização dessa análise específica, optamos pela visão crítica apresentada por Immanuel Wallerstein, Edgardo Lander e Boaventura de

Sousa Santos, a fim de compreender como ocorreu todo esse processo de universalização e hegemonização de valores europeus, como a tríade capitalismo-eurocentrismo-colonialismo construiu relações de poder, hierarquizou saberes, invisibilizou e/ou dizimou culturas por meio da instauração do processo de supremacia, que até hoje prevalece, em grande proporção, naturalizado.

Após esse processo de (re)conhecimento da história, a partir da crítica fomentada por tais autores, passou-se à defesa de princípios e teorias político-pedagógicas que fundamentam uma educação mais planejada, dialógica, humanizada e emancipatória, tendo como referencial teórico Paulo Freire. Tal abordagem não apenas permitiu apresentar conceitos e propostas que sejam alternativas à descolonização do pensamento eurocêntrico naturalizado, como também permitiu analisar como tais diretrizes defendidas estão alocadas nos PPCs das instituições pesquisadas.

Por fim, entendeu-se enriquecedor e mesmo necessário para se fechar o ciclo da pesquisa, apresentar exemplo de projeto (Projeto Integrador) que compreenda as circunstâncias teóricas e práticas referidas ao longo da dissertação, e que está sendo aplicado no curso de Direito da Instituição de Ensino Superior (IES) em que este pesquisador leciona e que, por meio da inter-relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, tem se mostrado capaz de garantir a aprendizagem crítica, autônoma, consciente e contextualizada com o meio social do corpo discente, apresentando-se como modelo crítico de descolonização do pensamento e de construção conjunta do saber.

A pesquisa qualitativa foi utilizada quanto ao modo de abordagem, por meio de métodos científicos fundamentais para a análise e processamento de dados, com intuito de aprofundar o conhecimento e o desenvolvimento do tema. Para subsidiar o trabalho, utilizaram-se como referência as técnicas da pesquisa bibliográfica que “[...] é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 25). Utilizou-se também a pesquisa exploratória, que visa a “orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. Assume, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.52). Toda essa abordagem



teve como objetivo obter maiores informações sobre o tema investigado e desenvolvido, baseando-se em diversos ângulos e aspectos que permitiram aprofundar o conhecimento acerca do mesmo. Ainda, no corpo do texto, a metodologia utilizada está mais evidente, principalmente por ter-se entendido que as escolhas pelas quais se optou se apresentaram mais oportunas nos respectivos capítulos em que foram utilizadas.

A fim de alcançar os objetivos propostos, a presente pesquisa estruturou-se em quatro capítulos, para além da introdução.

O primeiro capítulo buscou realizar incursão histórica acerca da criação dos cursos jurídicos no Brasil e sob quais bases se assentaram, apresentando a historicidade de suas regulamentações. Entende-se que esse estudo é crucial para a delimitação do objetivo geral da pesquisa, que reside justamente em identificar em que medida o modelo de ensino atual contribui para a formação de profissional crítico, emancipado, humanizado e comprometido com as transformações sociais, necessárias à sociedade democrática.

No segundo capítulo, buscou-se compreender a formação do corpo docente e a concepção subjacente dos componentes curriculares, a partir das teorias dos currículos como instrumentais à formação descolonizada.

No terceiro capítulo, o objeto de estudo foi a compreensão do conceito do eurocentrismo e sua difusão hegemônica, apresentando as principais críticas a esse modelo, bem como alternativas que podem ser utilizadas no processo de descolonização.

Por fim, no quarto capítulo, analisou-se três projetos pedagógicos de cursos a partir das teorizações pesquisadas e marcadas nessa pesquisa e sua correlação dialética entre o conservadorismo/tradição e possíveis propostas de inovação pela busca de educação crítica e emancipatória. Buscou-se complementar a análise com referência específica a ementas de algumas disciplinas presentes nos três cursos, para então, apresentar um modelo exemplificativo de projeto (Projeto Integrador), como prática de inovação apta à formação crítica e emancipatória.

A temática proposta na presente pesquisa, além de visar identificar as possibilidades de melhor formação do estudante de Direito, o que é trabalhado no posfácil, a partir de minha própria experiência, não deixa de inserir-se no contexto atual de (re)pensar a possibilidade da democracia e dos direitos

fundamentais (STRECK, 2004), dado que todo o processo histórico de construção, afirmação e positivação dos direitos da pessoa humana perde o sentido se não o forem assegurados de forma igualitária e universal, mas, ao mesmo tempo, com base nas características da moral, da ética e da justiça social de cada povo, o que, sem dúvida, passa pela formação de nossos estudantes.

## **2 A CRIAÇÃO DOS PRIMEIROS CURSOS DE DIREITO E O FORMATO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E SUAS REGULAMENTAÇÕES**

A análise central que se faz na pesquisa depende da compreensão prévia acerca de quais bases foram responsáveis pelo modelo de curso e ensino jurídico instituídos no Brasil, para adiante se compreender se o formato atual permite correta formação do estudante, ou seja, é uma educação que ultrapassa o conhecimento técnico e dogmático, que conscientiza o aluno e futuro profissional de seu papel social dentro da sociedade em que está inserido?

A partir da verificação supra é que também poderemos sugerir caminhos que venham a romper com a lógica de uma educação, inclusive jurídica, utilizada como reprodutora de desigualdades.

Com esse objetivo, mostra-se pertinente iniciar o diálogo proposto por meio da historicidade que permeou a criação dos cursos jurídicos no país, já que direta é a relação político-social e a intenção dos idealizadores na criação e formato dos cursos, bem como do modelo de ensino praticado. Certamente, essa digressão histórica é necessária para que avaliemos com mais exatidão quais transformações ocorreram até os dias atuais, quais métodos e formatos ainda permanecem, bem como para que façamos possíveis apontamentos, a fim de contribuir com a melhoria do modelo vigente. E nesse sentido, o presente capítulo está organizado de modo a inter-relacionar a história, a política, a economia e as escolhas epistemológicas que permearam a criação dos cursos de Direito no Brasil

A afirmativa de que “para compreender os dilemas da vida coletiva de uma sociedade, tem-se que reconstruir, desde sua gênese, o fio condutor que esclarece por que certas ‘interpretações de mundo’ ganharam vida e outras não”, é que se torna a conhecer as bases de construção de nossa sociedade e do ensino jurídico, a partir de seu contexto externo, cujo marco é o da Europa civilizada. (SOUZA, 2009, p.51)

A premissa de que a Europa reflete uma parte do globo diferente e superior ao resto do mundo, aparece a partir do século XVI, quando a sua parte ocidental começou a ditar ao mundo suas regras acerca de valores, do tempo e do espaço, dentre outros.

Gradativamente, a Europa emergiu como o continente do progresso, e já no século XVIII, o processo civilizador marcado pela suposta excepcionalidade de sua sociedade havia se completado na Europa, passando o comportamento típico do homem europeu civilizado a ser considerado o padrão de normalização. A partir daí, o passo seguinte era civilizar as demais sociedades, cujos povos eram primitivos ou atrasados. Segundo Meneses, (2008, p. 78):

Uma das características-chave deste período foi a invenção do arcaico, do bárbaro, forma elegante encontrada pelas metrópoles coloniais para justificar a imposição da necessidade de progresso, enquanto se mapeava e localizava o estágio supremo do desenvolvimento – a civilização ocidental. O eixo temporal foi projectado sobre o eixo do espaço e a história tornou-se global. O tempo emergiu então sob a forma da geografia do poder social, num mapa a partir do qual se podia observar uma alegoria global da diferença social [...].

A ideia de civilização, a partir da doutrina colonial, verificada, sobretudo, a partir do século XIX, tem seus pressupostos identificados no auto reconhecimento dos europeus como povo superior material e moralmente, dotados de experiência e expertise científica que poderiam ajudar a melhorar também as sociedades primitivas. Nesse sentido, defende Concklin:

Tornar alguém civilizado significava libertá-lo de todas as formas de tirania: a tirania dos elementos da natureza sobre o ser humano, das doenças sobre a saúde, dos instintos sobre a razão, das superstições sobre a religião, da ignorância sobre o conhecimento científico e do despotismo sobre a liberdade (CONKLIN, 1997,p 6).

Nessa linha de pensamento, que quase nos convence do altruísmo das nações europeias, se justificava toda estratégia para governar, camuflada na ideia de superioridade econômica, política e até cultural, que poderia ajudar as sociedades colonizadas, desprovidas dos saberes necessários, a evoluírem. Esta também foi a política colonial de Portugal utilizada em terras brasileiras, a começar pela própria catequese dos índios pelos jesuítas, o que, em outras palavras, significava a imposição de outros hábitos, religião e da própria maneira de viver, que representaria o padrão civilizado de comportamento. Esta forma de hierarquizar, que em sua essência já se justificava pela ideia de superioridade/inferioridade, foi legitimadora do modelo de educação instituído no Brasil, que se caracterizou enquanto discriminatório capaz de contribuir com a manutenção das desigualdades sociais.

Não representando as ideias acima qualquer novidade no meio acadêmico, já que diversas são as pesquisas, principalmente no campo da educação, que identificam os vários traços da discriminação, do racismo, do machismo, da reprodução de diferença na, e pela escola. Uma das questões que busca a presente pesquisa é compreender, qualitativamente, o quanto esse projeto e os discursos que o justificaram ainda se encontram enraizados no campo acadêmico, mais especificamente no ensino jurídico, ou em outras palavras, o quanto ainda permanecem (se permanecem) representações coloniais reprodutoras de diferenças que, de tão naturalizadas, não foram ainda descolonizadas.

No campo do Direito, como ocorre a formação profissional para as mais diversas carreiras jurídicas, entendemos ser importante essa verificação, com fins de construção de uma sociedade efetivamente democrática, já que, além do extenso leque de atuação que a área permite, ainda se encontram dentre elas algumas de maior impacto na busca de justiça social. Observa-se a crescente demanda atual por profissionais da área jurídica para atuação em áreas da diplomacia, da mediação, da arbitragem e em organizações internacionais que tutelam direitos metaindividuais. Portanto, o profissional do Direito deve ser capaz de promover a democracia e a justiça social.

Nesse ponto, mesmo sem pretender estender o alcance de todos os significados e discussões que podem ser relacionados à ideia de justiça social, importa observar que nos referimos a esta expressão de forma simples e direta, como sendo aquela em que os ideais de liberdade e igualdade caminham lado a lado, ou seja, num projeto de sociedade onde não baste ao Estado garantir liberdade ao indivíduo, mas garantir políticas públicas e distribuição de renda que permita a diminuição das distâncias entre indivíduos que não partem do mesmo ponto social, político, econômico.

Numa sociedade tão plural como a nossa, as questões políticas controvertidas, por exemplo, devem ser discutidas em arenas públicas antes que recebam uma dimensão normativa, ou seja, se transmutem em leis que irão imperar na sociedade sobre todos os indivíduos. De uma maneira geral, os profissionais que estão ligados direta ou indiretamente na criação (senão como parlamentares, como assessores) e na aplicação (que muitas vezes exige grande preparo de hermenêutica) de tais preceitos, devem possuir formação

jurídica. A eles, nesse sentido, exsurge o desafio da divergência e do pluralismo, bem como a capacidade de lidar com doutrinas abrangentes razoáveis existentes em nossa sociedade. Assim, a tecnicidade ou a racionalidade pura não serão determinantes de justiça, devendo prevalecer outras capacidades, como a que Rawls chama de “fato psicológico profundo”, que é a capacidade de levar o outro em consideração. (VITA, 2006, p.15).

Dada à importância do Direito e sua correlação com a emancipação humana se demonstra a relevância da análise do modelo de ensino jurídico praticado no país, já que as bases legais, jurídicas, burocráticas, dentre outras, de sustentação e mesmo de criação dessa sociedade que se pretende mais justa depende desses profissionais, tanto no que diz respeito ao reconhecimento crítico de sua realidade, quanto ao desejo de transformá-la. Nesse condão, vale lembrar Freire (1994, p.23), para quem a educação consiste “em capacitar as pessoas a lidarem crítica e criativamente com sua realidade social, e não simplesmente adaptá-las a elas [...] um exercício de libertação [...] uma conscientização”. No mesmo sentido, mas com referência específica a crítica dos padrões de normalidade naturalizados, pontua Rodrigues (2000, p.29):

Talvez o caminho para se recuperar o Direito e seu ensino como forma de libertação, colocando-o a serviço de toda a sociedade [...] esteja na construção de discursos marginais - avessos ao padrão de normalidade dominante - e que consigam, a partir da proposição de novos universos simbólicos, criar utopias e caminhar no sentido de efetivá-las.

A tarefa de fazer que o ensino jurídico seja crítico e, antes mesmo, autocrítico, certamente não é missão das mais fáceis, já que existe todo o contexto passado e o presente a serem observados.

Segundo Souza (2009, p. 24), o debate público e intelectual brasileiro atual auxilia na continuação de um modelo histórico naturalizado que aceita a produzir “gente” de um lado e “subgente” de outro, circunstância que não seria culpa apenas do governo, mas de consensos sociais de que todos fazemos parte. Para o autor (2009, p.38), essa postura faz parte do “DNA simbólico do Brasil moderno, um conjunto de ideias que legitimam práticas sociais e institucionais de toda espécie que se destinam, em última instância, a retirar qualquer legitimidade do diferente e da diferença, do crítico e da crítica”

Assim, ao contextualizarmos essas ideias no cenário do ensino jurídico, temos, de um lado, reconhecida a importância dos profissionais das carreiras jurídicas como peça fundamental de concretização de uma sociedade mais justa e, por outro, a dificuldade de desconstruir um modelo historicamente sistematizado e adotado pelo senso comum. Nesse sentido, Souza (2009, p. 42) aponta que:

Sem indivíduos capazes de discutir e refletir com autonomia não existe democracia verdadeira. Sem práticas institucionais e sociais que estimulem e garantam a possibilidade de crítica e a independência de opinião e de ação, não existem indivíduos livres. O problema é que não é fácil perceber os modos insidiosos pelos quais as práticas dos poderes dominantes constroem a ilusão de liberdade e igualdade. E não há campo melhor para se desconstruir e criticar as ilusões que reproduzem o poder e o privilégio em todas as suas formas que o universo do senso comum.

Desse modo, mostra-se desafiador compreender como essas ilusões foram construídas, qual o saber foi priorizado e o que permanece ou não naturalizado, o que exige breve narrativa sobre a importância dos discursos pedagógico, jurídico e médico, de base eurocêntricas por nós incorporados e que foram utilizados como instrumento de conformação da nação brasileira.

A reflexão acerca da construção do nosso modelo de ensino de forma eurocêntrica pode ser verificada nas Epistemologias do Sul, expressão que aponta para a crise do sistema/paradigma epistemológico vigente, dominado pela ciência e pelo pensamento eurocêntrico, implantado pelos europeus durante suas colonizações e cuja característica principal seria a ideia de que a cultura europeia (religião, modos, língua, etc.) era melhor e a mais desenvolvida.

Percebe-se que todo o nosso conhecimento de hoje foi construído a partir de uma hierarquia, tendo a Europa como centro e também como agente poderoso que faz prevalecer a norma do homem branco superior (heteronormatividade), sendo os demais marginalizados. Essa hierarquia teve como principal aliado o discurso médico, o jurídico e o pedagógico.

Ao tratar do paradigma epistemológico vigente, Santos (2007, 1998) apresenta conceitos que nos permite entender melhor a proposta das Epistemologias do Sul. A partir da ilação de que nos últimos séculos dominou a epistemologia eurocêntrica (pensamento ortopédico), que praticamente eliminou identidades e culturas que não se apresentavam dentro do padrão eleito e que

foram, assim, rechaçadas pelo colonialismo, o autor acaba por defender o que seriam as Epistemologias do Sul.

A expressão denuncia a supressão de diversos saberes pelo saber dominante, ou seja, o saber da ciência moderna, quando, na verdade, o ideal seria um diálogo entre todas as formas de conhecimento, o que é chamado pelo autor de “ecologias de saberes”. Tal proposta se sustenta não apenas numa visão possivelmente justa e fraterna, mas na própria comprovação de que a ciência foi insuficiente para dar respostas às questões sociais e humanas extremamente sérias e relevantes, nos confrontando, inclusive, a todo o tempo, com “perguntas fortes” e “respostas fracas”. Nesse contexto, metaforizado por Santos (2007 e 2008) em “filosofias à venda, douda ignorância e a aposta de Pascal”, compreendemos que o discurso capitalista pulveriza, aparta e massacra; que o colonialismo fez soberano o pensamento ocidental e a lógica de onipotência da ciência moderna.

Por muito tempo pairou a ideia de que a ciência moderna seria a única forma de conhecimento válida e que, por isso, não poderia ser questionada. Partindo dessa premissa, foi que Boaventura propôs a discussão acerca do que valida o saber. Do ponto de vista científico, é a possibilidade de comprovação daquilo que se prega, a demonstração de utilidade e validade compartilhada pela comunidade científica. Por outro lado, saberes ligados à crença, à religião, etc não teriam, nessa linha clássica de entendimento hierarquizado, valor enquanto verdade, sendo, portanto, rechaçado.

Essa decantação do saber é questionada por Santos (2006) e outros que lhe fazem coro, sendo preciso, segundo o autor, questionar, captar algo fora da racionalidade, reconhecer que nenhum saber é autossuficiente, superando, assim, o modelo epistemológico reinante, proposta essa que também tentaremos trazer e analisar com a presente pesquisa.

Nessa mesma linha de raciocínio, destaca-se:

Os “descartes” dos conhecimentos indígenas, afrodescendentes e femininos representam as dimensões da colonialidade do poder, do saber, de gênero que se relacionam e correspondem às discriminações transversais. Os conhecimentos/saberes negligenciados são correspondentes aos sujeitos marginalizados e invisibilizados pelos elementos de suas culturas, gênero e da sua cosmologia e relação com o meio. As universidades se constituíram no espaço de poder colonial e os conhecimentos por elas produzidos constituem justificção das



supostas superioridade e racionalidade eurocêntricas. Deste ponto de vista, o direito e as demais ciências sociais não efetuaram uma ruptura epistemológica com o pensamento colonial. “A colonialidade do poder e a colonialidade do saber se localizadas numa mesma matriz genética” As faculdades de direito igualmente reproduzem uma perspectiva colonial de formação jurídica e mantêm os padrões de privilégios nos espaços acadêmicos o que se revela na composição do seu corpo docente de maioria branca e masculina; na forma de produção do conhecimento, reproduzindo sempre os mesmos marcos eurocêntricos, sem a preocupação de introduzir autores e autoras que reflitam a nossa realidade étnica, social e de gênero; nas bancas de mestrado e doutorado, que igualmente estão repletas de homens brancos, e nos eventos acadêmicos de direito. (CASTRO-GÓMEZ; 2005, p.83)

Especificamente no caso do território brasileiro, como sabido, nos primórdios, os males que acometiam os povos indígenas eram tratados unicamente por componentes terapêuticos retirados da nossa flora, empregados pelo curandeiro da tribo.

Com a vinda dos jesuítas, esses incorporaram ao processo de tratamento dos males, alguns rudimentares conhecimentos europeus sobre a arte médica de curar. Após, dentre o século XVI e XIX, os físicos licenciados e os cirurgiões (barbeiros, aprovados e examinados) eram quem praticavam a medicina no Brasil. (BRASIL, FIOCRUZ, 2008).

Com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, não demorou muito para que D. João percebesse que seria necessário a adoção de medidas de assistência médica, principalmente porque os problemas sanitários se multiplicavam, pelo que, conforme já dito alhures, foram criados os primeiros cursos superiores no país.

Ocorre que o papel do médico foi além do combate às doenças ou de orientação de ações de saneamento, vindo a se inserir na vida da coletividade muito além do aspecto físico, mas também no aspecto moral, exercendo importante discurso na reordenação das cidades. (PASSOS, 2003).

Passa-se, assim, a “ciência” e o discurso médico a representar uma das grandes instâncias legitimadoras do certo e do errado na vida coletiva, já que os grupos formados por esses cidadãos teriam autoridade para dizer sobre os dilemas da vida pública.

Segundo Souza, a ciência passou a contribuir com o processo ideológico de construção e/ou manutenção das desigualdades, que agora eram sustentadas perante o senso comum sob o prestígio e autoridade desse

discurso, que em boa parte substituiu o monopólio da religião, passando a ditar “como as pessoas devem viver, cuidar de seu corpo, construir suas casas, assim como, numa dimensão mais profunda, definir os pressupostos para uma “vida boa” [...]” (SOUZA, 2009, p. 52)

Dentre os três discursos que ajudaram a construir a sociedade que temos, o pedagógico, o jurídico e o médico, talvez, este último seja o de maior impacto, justamente por se revestir dessa autoridade maior considerada durante nosso processo de colonização como uma prática do homem ocidental civilizado que também aqui deveria ser adotada. A importância desse processo civilizador é importante na análise, porque revela as características de desenvolvimento das estruturas sociais sobre os costumes e a moral dos indivíduos, chancelando comportamentos que certamente foram recepcionados pelos cursos jurídicos e pelo processo de formação dos profissionais dessa área, afastando-os da realidade social.

Segundo Pinto (2018, p. 42), o discurso pedagógico, por sua vez, instrumentalizou-se por meio de uma educação normalizadora, acobertado por falsos valores que são usados como justificativas para a discriminação. Historicamente, nenhum outro espaço institucional foi tão claramente usado como tecnologia de normalização quanto a escola, mantendo premissas conservadoras que ajudavam a justificar e legitimar a discriminação e a heteronormatividade.

Nesse cenário, surge o espaço da “abjeção”, definido como “o espaço que a coletividade costuma relegar a aqueles e aquelas que consideram uma ameaça ao seu bom funcionamento, à ordem social e política” (MISKOLCI, 2012, p.24). Em relação ao Brasil e considerando a “sociedade orientada” por um discurso pedagógico, esse mesmo autor faz referência à “ideologia do branqueamento”, que ainda que não tenha sido estabelecida de forma escancarada, mas que por meio de textos, de imagens e de outras mensagens culturais traçou o ideal de nação que vigora: quem participa e quem é discriminado.

A criação de modelo de ensino que reproduz as diferenças é anterior à própria criação dos cursos superiores no Brasil, pois a disseminação teve início com a formação básica, sendo então, reproduzida pelos cursos de graduação,

que com suas práticas pedagógicas de padrões de discriminação preestabelecidos na sociedade mantiveram a mesma lógica.

A título de exemplo, em artigo que analisa tais afirmativas a partir de um recorte específico (mas extremamente convincente acerca do que estamos tratando) dos espaços e dos tempos escolares na formação do ensino primário no Brasil, Escolano (1998, p. 72), destaca:

[...] nem o espaço, nem o tempo escolares são dimensões neutras do ensino, simples esquemas formais ou estruturas vazias da educação. Ao contrário, afirma que operam como uma espécie de discurso que institui, em sua materialidade, um sistema de valores, um conjunto de aprendizagens sensoriais e motoras e uma semiologia que recobre símbolos estéticos, culturais e ideológicos (Escolano, 1998, p. 26). Como pedagogias, tanto o espaço quanto o tempo escolar ensinam, permitindo a interiorização de comportamentos e de representações sociais. Nessa perspectiva, atuam como elementos destacados na construção social (e histórica) da realidade.

Assim, acreditamos que seja importante destacar, embora o enfoque da pesquisa seja o ensino superior, que o discurso pedagógico e o papel da escola como espaço de criação, ou minimamente de manutenção das diferenças, verificam-se no Brasil desde a implantação de sistema de ensino primário, que tinha por função precípua atender às necessidades impostas pelo desenvolvimento social, mas que se operacionalizou, ainda que sutilmente, de maneira a reforçar as diferenças e as desigualdades de classe e de gênero. Conhecer essas circunstâncias permite compreender o processo de alienação históricossocial a que fomos submetidos e que ainda vigora nos debates gerais feitos em nossa sociedade, seja na Universidade ou fora dela.

Cabe registrar a funcionalidade ideológica que foi dada aos Cursos de Direito, a saber:

Muito mais que uma simples escola de transmissão de ciência, a Academia de Direito de São Paulo, foi uma verdadeira escola de costumes. Humanizou o embrutecido estudante proveniente do campo; civilizou os hábitos enraizados num passado imediatamente colonial; disciplinou o pensamento no sentido de permitir pensar a coisa política como atividade dirigida por critérios intelectuais; enfim moralizou o universo da política ao formar uma intelligentsia capaz de se por à frente dos negócios públicos e de ocupar os principais postos diretivos do Estado (ADORNO, 1988, p. 155)

Percebe-se, ainda, o tanto que o discurso jurídico contribuiu para o desenvolvimento e sustentação da ordem burguesa no Brasil, principalmente, por terem os bacharéis contribuído com a disseminação dos princípios liberais de ordem e disciplina que, por sua vez, legitimavam as normas e o poder político vigente. Como assenta Neder (1995, p. 11), o pensamento e/ou discurso jurídico representou “uma fonte geradora, tanto de grandiosas e bem elaboradas teses sobre o Brasil, quanto do reservatório privilegiado de práticas sociais e ideológicas, a partir das quais se difunde uma forma particular de pensar a organização social ”

## **2.1 A influência ideológica de Coimbra e o modelo dos cursos jurídicos no Império**

Conforme se permite constatar da literatura sobre o período do imperialismo e acerca do tema, inicialmente a elite brasileira e os colonizadores portugueses não se preocupavam com a criação de cursos superiores na Colônia, visto que estes detinham recursos para que sua prole obtivesse, quando necessário, formação na Europa. Deste modo, durante o período colonial, era precipuamente para Coimbra que se dirigiam os estudantes, especialmente se a formação desejada era a jurídica.

Todavia, em 1.808, com a vinda da coroa portuguesa para o Brasil, diversas mudanças começaram a ser tomadas visando à criação de estrutura que melhor atendesse a demanda da Coroa, dentre as quais, a de cargos ligados ao governo régio.

Não é surpresa, assim, que diversos agentes envolvidos na criação e desenvolvimento dos cursos jurídicos brasileiros adquiriram sua formação em Coimbra, e, conseqüentemente, tendiam a sistematizar e transmitir o ensino jurídico nos mesmos moldes.

Abre-se aqui, então, a necessidade de breves considerações acerca do ensino jurídico praticado em Portugal e que serviu como base do modelo por nós adotado. A respeito do curso de Direito da Universidade de Coimbra e, conseqüentemente, do ensino jurídico português, Simões Neto (1983) faz diversos apontamentos acerca da sua história, da sua implantação, do seu modelo e das suas principais características. Registre-se que a condução do

ensino ocorria com rigoroso controle governamental e isso tinha razão de ser, qual seja, a manutenção ideológica da coroa na formação de seus profissionais.

A Universidade de Coimbra, ainda em funcionamento, é uma das instituições de educação mais antigas do mundo, tendo sido fundada em 1290, em Lisboa, e, em 1308, sido transferida para Coimbra, onde se encontra instalada definitivamente desde 1537, quando ficou sob a dependência do mosteiro de Santa Cruz.

No final do século XVII, época em que Portugal era considerado um país atrasado economicamente em relação a outros países da Europa, como França e Inglaterra; seguia, assim, algumas ideologias destes últimos que pudessem torná-lo o mais avançado, Portugal adotou o movimento intelectual chamado de Iluminismo, que defendia o domínio da razão sobre as crenças religiosas que dominavam a Europa desde a Idade Média. Em Portugal, o Iluminismo foi responsável pela remodelação do poder autocrático sob a forma de absolutismo esclarecido, tendo em muito se valido do Direito como instrumento de conformação, já que as leis instituíam respeito e obediência quanto a Monarquia. Nesse sentido, registra Nunes (2002, p.12):

Era uma época de otimismo jurídico ou de segurança jurídica, onde o reformismo pombalino buscava a modernização do direito nacional. O Iluminismo europeu apresentou características diferentes de um país para outro, porém todos compartilham alguns traços comuns: um respeito pela razão e pela liberdade, pela ciência e indústria, justiça e bem-estar. No caso do iluminismo português, para o qual nosso estudo está voltado, houve uma dimensão religiosa marcante, ora fundamentado em uma laicidade própria, ora confrontado por ela. Essa valorização do conhecimento, denominada racionalismo cartesiano, prestava um tributo à primazia da Razão e destacava no campo social a ideia de liberdade e igualdade entre os homens. A confiança na ciência apresenta-se como característica do espírito moderno, herdeiro de Descartes (1596-1650) e de Bacon (1561-1626). Essa confiança alimenta uma expectativa que passou a animar a modernidade: a de que todos os problemas, em quaisquer setores, viessem a ser elucidados, esclarecidos, iluminados.

Assim, no período que precedeu a criação dos cursos jurídicos no Brasil, houve em Portugal, sob o governo de Marquês de Pombal, em 1770, importantes reformas no campo da educação. “Sob o governo do Marquês de Pombal, em 1770, nomeou-se uma comissão, com o nome de Junta de Providência Literária, para emitir parecer sobre as causas da decadência do ensino universitário”. A esse conjunto de regras se dariam as denominações de Estatutos Pombalinos e

Estatutos Novos”, sendo que “De acordo com os Estatutos de 1.772, o ensino jurídico deveria seguir o método “sintético-demonstrativo-compêndiário”.(ROBERTO, 2018, p.27).

Tendo se tornado de interesse da elite no Brasil, a implantação dos cursos de Direito visou à manutenção de estrutura de poder, preparando nova camada burocrático-administrativa para assumir a responsabilidade de gerenciar o país (WOLKMER, 2005, p. 80).

Desse modo, é possível compreender as razões que justificam a criação dos cursos de Direito no Brasil: i) os interesses da elite dominante e ii) o saber eurocêntrico, mais precisamente, a visão e os métodos utilizados em Coimbra na formação dos profissionais do Direito.

O momento de que falamos trata-se de século XIX, mais precisamente de sua segunda década, quando se iniciaram as intenções de criação de cursos jurídicos no Brasil. O primeiro aspecto a se destacar foi a influência da Igreja, como uma das principais instâncias legitimadoras de normas à época. Não diferentemente, nesse universo, essa influência mostrou-se presente, ditando regras e diretrizes, a ponto de quando da efetiva criação do curso, era obrigatório o ensino do conteúdo Direito Eclesiástico.

O início das discussões ocorreu durante o período imperial, mais precisamente no ano de 1.823, quando foi apresentada à Assembleia Constituinte a primeira proposta acerca da criação de universidades no Brasil, mais precisamente uma em São Paulo e outra em Olinda, devendo nessa última já iniciar-se um curso jurídico.

Com a dissolução alguns meses depois da Assembleia Constituinte pelo Imperador, tal projeto não se concretizou, vindo formalmente a ser retomado somente em 1825, quando por decreto foi determinado a criação provisória de um curso jurídico na Corte e na cidade do Rio de Janeiro. (ROBERTO, 2018)

Entretanto, o referido decreto não foi efetivado e, somente em 1826, a temática voltou a ser pautada junto à Câmara, resultando na promulgação, em 11 de agosto de 1.827, da lei que criou os cursos jurídicos no Brasil: um em São Paulo, outro em Olinda. Assim, as aulas se iniciaram na Academia Jurídica de São Paulo, em 10 de março de 1828, segundo Nogueira (1977, p.54), e na Academia Jurídica de Olinda, em 15 de maio de 1828. (BEVILÁQUA,1977, p.23).

Importante aqui ressaltar que a verificação histórica permite afirmar que desde o início da criação dos cursos, o ensino jurídico, assim como a própria legislação do período, desconsiderou a realidade social de grupos que não representavam a elite dominante, como os índios e os negros, o que se permite, por si só, entender que o modelo desenhado teve bases etnocêntricas.

Assim, ainda durante o Império, conforme nos ensina Rodrigues (2005 apud MEDEIROS, 2014.p.36), estas eram as principais características dos nossos cursos e, conseqüentemente, do modelo de ensino de Direito:

- a) Ter sido totalmente controlado pelo governo estatal. Os cursos, embora localizados nas províncias, foram criados, mantidos e controlados de forma absolutamente centralizada. Esse controle abrangia recursos, currículo, metodologia de ensino, nomeação dos docentes e do diretor, definição dos programas de ensino e até dos compêndios adotados.
- b) Ter sido o jus naturalismo a doutrina dominante, até o período em que foram introduzidos no Brasil o evolucionismo e o positivismo, em torno de 1.870;(NR)
- c) Ter havido, no que se refere à metodologia de ensino, a limitação às aulas conferência, no estilo Coimbra;
- d) Ter sido o local de comunicação das elites econômicas, onde formavam os seus filhos para ocuparem os primeiros escalões políticos e administrativos do país; e
- e) Não ter acompanhado as mudanças que ocorriam na estrutura social.

Com base em tais diretrizes, o ensino de Direito claramente adotou uma ideologia voltada para a sistematização do liberalismo e sua efetivação no quadro administrativo profissional que se visava solidificar no país.

Desse modo, é possível compreender como os princípios liberais legitimaram a idealização da sociedade pautada no discurso e no comportamento dos bacharéis, apresentando-se, assim, o liberalismo como uma das principais – senão a principal – bandeira ideológica ensinada nos cursos jurídicos. Assim,

[...] no bojo das instituições, amarrava-se uma lógica, o ideário de uma camada profissional comprometida com o projeto burguês individualista, projeto assentado na liberdade, na segurança e na propriedade. Com efeito, a harmonização do bacharelismo com o liberalismo reforçava o interesse pela supremacia da ordem legal instituída (Estado de Direito) e pela defesa dos direitos individuais dos sujeitos habilitados a cidadania em prejuízo do Direito à propriedade privada. O bacharel assimilou e viveu um discurso sócio-político que gravitava em torno de projeções liberais desvinculadas de práticas democráticas e solidárias. Privilegiaram-se o fraseado, os procedimentos e a representação de interesses em detrimento da

efetividade social, da participação e da experiência concreta. Concomitantemente, o caráter não democrático das instituições brasileiras inviabilizava, também a existência de um liberalismo autenticamente popular nos operadores do Direito. (WOLKMER, 2005, p. 101)

O ensino jurídico praticado pelos primeiros cursos jurídicos no Brasil, marcados pelos interesses da elite, acabaram por repetir o modelo de Coimbra e, principalmente, instrumentalizaram-se mais aos “interesses do Estado do que as expectativas judiciais da sociedade. Sua finalidade básica não era formar advogados, mas sim atender as prioridades burocráticas do Estado” (WOLKMER, 2005, p. 80).

Nesse interim, os primeiros cursos jurídicos criados deveriam ter duração de 5 (cinco) anos e contavam com nove cadeiras, assim distribuídas: primeiro ano, Direito Natural e Direito Público, compreendendo a análise da Constituição do Império, Direito das Gentes e Diplomacia; segundo ano, a continuação das mesmas matérias, acrescidas de Direito Público Eclesiástico. No terceiro ano, Direito Civil Pátrio e Direito Pátrio Criminal; quarto ano, continuação do Direito Civil Pátrio e Direito Mercantil e Marítimo e, finalmente, no quinto ano, Economia Política e Teoria à Prática do Processo. (SILVA, 2018)

Não obstante os problemas enfrentados, desde reforma dos prédios à contratação de professores, bem como de haver heterogeneidade quanto à metodologia, o produto final, ao contrário, se mostrou bastante homogêneo, conforme destaca Adorno (1988, p. 91):

Apesar desses problemas e de suas repercussões sobre o ensino, a cultura jurídica no Império produziu um tipo específico de intelectual: politicamente disciplinado conforme os fundamentos ideológicos do Estado; criteriosamente profissionalizado para concretizar o funcionamento e o aparato do controle administrativo; e habilmente convencido senão da legitimidade, pelo menos da legalidade da forma de governo instaurada.

Deste modo, afirma-se que, na sua origem, os cursos de Direito foram instrumentalizados para atender aos anseios da classe burguesa e do Estado num claro descontexto social o que se deveu pelo seu formalismo.



## **2.2 As bases do ensino jurídico criadas após a Independência do Brasil**

A história do ensino das leis no Brasil e da presença desses bacharéis em nossa política deve ser narrada a partir da Europa civilizada e, principalmente, a partir de Portugal. A expansão da colônia acarretou aumento significativo de brasileiros na Universidade de Coimbra, já que outra saída não havia aos mais abastados que pretendiam formação superior.

Os registros mostram que, no século XVI, formaram-se em Coimbra 13 brasileiros; no século XVII, 354 graduados, e no século XVIII, 1.752 pessoas, sendo que dos 622 estudantes brasileiros que obtiveram diplomas de nível superior em Coimbra, entre 1776 e 1830, aproximadamente 79% formaram-se em Direito. (ROBERTO, 2018)

Nos períodos que antecederam à Independência do Brasil, já era uníssona a convicção de que o diploma em Direito era o mais qualificado para formar os representantes da classe política, devido ao estudo direto relacionado a leis.

Entretanto, em 1822, após a proclamação da Independência, a instalação de cursos superiores no Brasil - principalmente o jurídico - passou a fazer parte das discussões parlamentares, já que era necessário estabelecer também no campo da formação profissional, autonomia.

Rodrigues (1974) aponta que, no ano de 1823, portanto o ano que precedeu à entrada em vigor da nossa primeira Constituição, quase todos os deputados eram bacharéis em Direito, formados na metrópole.

Importa destacar que as discussões em torno do ensino jurídico giraram não apenas em torno da localização onde os cursos deveriam se instalar no país, em quais cidades, mas também questões que iam desde a adoção ou não do Direito Romano, até a origem dos fundos mantenedores dos cursos.

A localização escolhida para instalação dos cursos não foi decidida de forma aleatória, ao contrário, foi pensada como uma verdadeira estratégia acerca dos ideais de construção da nação. Dentre os pontos discutidos, buscou-se analisar a articulação entre as diferentes regiões do país, a prevenção quanto a possíveis movimentos separatistas que pudessem surgir e, acima de tudo, a importância da educação no processo de formação de consciência nacional, principalmente por se tratar de sociedade nova, em construção.

Vale a observação que uma nova ordem jurídica, com reflexos inclusive na educação, foi instaurada, em 25 de março de 1824, com a outorga da Constituição. Caracterizada pelo aspecto centralizador, no que diz respeito ao Federalismo, sofreu forte influência das Cartas francesa e norueguesa (HOLANDA, 1976, p. 186).

Quando das primeiras discussões, em 1823, acerca da necessidade de criação de cursos jurídicos no Brasil, foi inicialmente proposta a cidade de São Paulo, pelas vantagens naturais e razões outras citadas como de conveniência geral. Não houve, entretanto, consenso, já que outros constituintes defendiam que a instalação fosse no Rio de Janeiro, onde haveria maior número de jurisconsultos, enquanto outros alegavam que se a implantação dos cursos jurídicos fosse em São Paulo, cidadãos de outros Estados como Pernambuco, Maranhão, e outros, não teriam acesso, pelo que o ideal seria na Bahia, mais centralizada tanto para o Norte quanto para o Sul do Império. Dentre as posições, vale transcrever a de Visconde da Cachoeira, que defendia a criação da Universidade no Estado de São Paulo, aos seguintes argumentos:

A cidade de S. Paulo é muito próxima ao porto de Santos, tem baratos víveres, tem clima saudável e moderado, e é muito abastecida de gêneros de primeira necessidade, e os habitantes das Províncias do Sul, e do interior de Minas, podem ali dirigir os seus jovens filhos com comodidade. O estabelecimento da outra em Olinda apresenta semelhantes circunstâncias, e é a situação apropriada para ali virem os estudantes das Províncias do Norte. Com muita justiça, e utilidade, se estabelece a criação de duas universidades, porque, em tamanha extensão de território, que temos a fortuna de possuir, era impraticável que pudesse bastar só uma, como acontece em Portugal, que, tendo tão limitada extensão, a única de Coimbra, onde fomos beber os princípios que desenvolvemos depois, era, e é, bastante para os habitantes de todo aquele acanhado reino. Porventura, se consideramos a extensão do comprimento, e largura, deste Império, dir-se-á que são poucas as mesmas duas que se pretendem estabelecer. É isto verdade, considerada a questão neste ponto de vista: mas lembrando-nos da falta de povoação, que ainda temos, e que nos faltará por muito tempo, dos poucos meios para sustentação de estabelecimentos tão dispendiosos, e sobretudo da falta de mestres, devemos, por ora, contentarmo-nos com as duas, deixando ao tempo, e às futuras circunstâncias, o criarem-se algumas mais, suprimindo, entretanto, os colégios científicos que, com o andar do tempo, se erguerão em diversas Províncias. (CAMPOS NETO; MENDONÇA, 2018, 194)

Frustrada a tentativa de criação dos cursos em 1823, quando da segunda investida, iniciada em 1826, foi destacado que se tratava de objeto de muita urgência, porque da instrução dos nossos jovens dependia também a

consolidação do sistema constitucional, restando após novo ciclo de discussões, inclusive quanto ao local apropriado, promulgada em 11 de agosto de 1827, a lei que determinou a criação dos cursos jurídicos em São Paulo e em Olinda, bem como as demais circunstâncias a serem observadas sobre os mesmos, como currículo e remuneração dos mestres.

Por meio de legislação, em 11 de agosto de 1827, Dom Pedro I sanciona a criação de dois cursos jurídicos, um em São Paulo e outro em Olinda. Na oportunidade, Visconde de Cachoeira, responsável pelos estatutos provisórios dos cursos, apontou como função principal destas instituições a formação de "dignos deputados e senadores". (ROBERTO, 2018)

O parlamentar Cunha Barbosa, por sua vez, esclarece que as universidades deveriam ensinar doutrinas ao legislador e ao homem de Estado, pelo que avaliamos, nasce aí o formato principal de uma das bases do nosso ensino jurídico, qual seja, o ensino dogmático e consistente na reprodução de um grande volume teórico.

Durante as décadas que se seguiram, foram promulgados diversos decretos que alteravam algumas circunstâncias na grade dos cursos, como inclusão da disciplina de Direito Administrativo (1853) e a retirada, posteriormente, da disciplina Direito Eclesiástico, permanecendo, entretanto, durante quase todo o período oitocentista o mesmo formato de ensino adotado em 1827. (CAMPOS NETO; MENDONÇA, 2018, 194).

### **2.3 O ensino jurídico após a proclamação da República**

Conforme já se pode perceber pelas linhas até aqui traçadas os contextos sociais, políticos e econômicos sempre influenciaram a trajetória da educação no Brasil.

Nessa seara, a partir do ano de 1860, começou-se a verificar enfraquecimento da Monarquia, mormente a partir de 1868, após a guerra do Paraguai, quando boa parte da classe dos militares passou a demonstrar descontentamento com o regime vigente, o que foi intensificado com a redução do orçamento e efetivo militares na sequência.

Nos de 1869 e 1870, tem-se os Manifesto do Centro Liberal e Manifesto Republicano que, dentre outras questões, atacavam a vitaliciedade dos senadores, demonstraram maior fragilidade do poder monárquico, que foi definitivamente abalado após fortes divergências com a Igreja Católica no ano de 1874. Conforme relata Lenza ( 2017, p.119):

Nesse contexto, “desmoronando” as “colunas de apoio” ao Império, em 15 de novembro de 1889, a República é proclamada pelo Marechal Deodoro da Fonseca, afastando-se do poder D. Pedro II e toda a dinastia de Bragança, sem ter havido muita movimentação popular. Isso porque, como visto, tratava-se mais de um golpe de Estado militar e armado do que de qualquer movimento do povo. A República, nascia, assim, sem legitimidade. (grifo do autor)

Assim, com a proclamação da República em 1889, pode-se verificar que algumas alterações, em menor ou maior grau, passaram a ocorrer nas principais instituições do país, dentre as quais a Escola.

Em 1890, foi eleita a Assembleia Constituinte, com fins de elaborar a Constituição da República do Brasil, tendo como relator o então senador Rui Barbosa. Em 1891, tem-se a Constituição do Estado brasileiro, apresentando como características a influência da Constituição norte-americana, o sistema presidencialista e a forma de governo republicana, destacando-se também por ser democrática, já que promulgada.

O fato é que Proclamada a República e sob a égide dessa nova Constituição, foi possível a descentralização do ensino superior e, conseqüentemente, o aparecimento de novas instituições, tanto as de caráter público como as de iniciativa privada, tendo se verificado também a criação dos primeiros estabelecimentos confessionais.

Com a nova ordem jurídica vigente, verificou-se o processo de ampliação das burocracias, agora não apenas a pública, mas também a privada, o que por corolário fez aumentar a procura pelo ensino profissional e superior. Os latifundiários não escondiam o desejo de ver os filhos desempenhando as funções típicas da burocracia, o que poderia ocorrer pela titulação como bacharéis e doutores. Os cursos jurídicos poderiam garantir, assim, a formação para que a prole atuasse na política, bem como era visto como meio de aumentar o prestígio da família.

A proliferação das instituições de ensino, nas primeiras décadas da República, foi possível por meio de mudanças no processo de procura e admissão ao ensino superior e por mudanças ideológicas, com liberais e positivistas intensificando a defesa pelo “ensino livre”. (CUNHA, 2003, p. 157)

Segundo Durham (2005, p. 201)

Entre 1889 e 1918, foram criadas no Brasil 56 novas escolas superiores, a grande maioria privada. Era assim dividido o cenário da educação naquele momento: de um lado, instituições católicas, empenhadas em oferecer uma alternativa confessional ao ensino público, e, de outra, iniciativas de elites locais que buscavam dotar seus estados de estabelecimentos de ensino superior. Desses, alguns contaram com o apoio dos governos estaduais ou foram encampados por eles, outros permaneceram essencialmente privados.

Especificamente acerca do ensino jurídico, os únicos dois cursos que até então existiam (o de São Paulo e o de Olinda) deixaram de ser exclusivos e novas faculdades de Direito tiveram autorizadas sua criação. A primeira delas no Estado da Bahia, ainda no ano de 1.891, sendo seguida de outras 03 (três) até o ano de 1910 (MOSSINI, 2010, p. 81).

Nesse lapso temporal, entre 1.891 a 1.910, precisamente em 1º de fevereiro de 1896, passou a vigorar o Decreto 2.226, que instituiu o Estatuto das Faculdades de Direito da República, trazendo orientações sobre o modelo a ser adotado por todas as faculdades do país.

Verificado que o processo de democratização do ensino no Brasil se iniciou pela ampliação do número de vagas, importante destacar que nesse primeiro momento o mesmo grupo de pessoas foi responsável pelos vieses dado do ensino primário ao ensino superior, e especificamente em relação a esse último pode se observar que:

o que se propunha era bem mais que a simples criação de uma universidade: era a ampla reforma de todo o sistema de ensino superior, substituindo as escolas autônomas por grandes universidades, com espaço para o desenvolvimento das ciências básicas e pesquisas [...] (DURHAM, 2005, p. 202).

Próximo de 1930 e, portanto, do fim da República Velha, o país já contava com 14 cursos de Direito e 3.200 alunos matriculados, sem, entretanto, nenhuma

mudança significativa no modelo de ensino, que permanecia acompanhando a tendência ideológica liberal. (SIQUEIRA, 2000, p.33).

Conforme destacado por Moraes (2018, p.75):

Nessa época, o ensino jurídico mantinha-se atrelado às bases ideológicas do momento, defendendo o Estado Liberal e convergindo para a reprodução da regulação almejada pela sociedade, com o plano dos conteúdos curriculares da livre economia; era evidente a ausência de uma disciplina voltada a prática processual, bem como de um método para o estudo das demais disciplinas. A função social do ensino jurídico no período de centenário de fundação dos cursos jurídicos no Brasil demonstrou a ratificação do modelo liberal. Revelava-se um isolamento do conhecimento jurídico que, aliado a metodologia de mera transmissão do conhecimento, gerou o termo “Fábrica de Bacharéis” em alusão ao modelo “Fordista” de produção industrial em série.

A partir de 1930, mais uma vez, os contornos sociais, econômicos e políticos diversos, influenciaram nova forma de atuação do Estado, agora com viés social e de bem-estar. Fatores externos, como a primeira guerra mundial e a influência exercida pelos Estados Unidos na América Latina, e internos, como o surgimento de nova classe dominante ligada ao comércio e à industrialização do Brasil e à perda de espaço das oligarquias agrícolas, contribuíram para mais uma mudança no cenário educacional brasileiro.

Assim, a Revolução de 1930 marca o segundo período da República, rompendo com a formação das oligarquias e efetivando o Estado novo, que se afirmou enquanto Estado de bem-estar social fomentador da industrialização.

Em 1931, já sob ideários do governo de Getúlio Vargas e de seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como Estado Novo, foi implementada a reforma no campo da educação, a chamada “Reforma Francisco Campos”, que dentre seus principais pontos pode se destacar: i) a institucionalização da universidade no Brasil, ii) a criação do Conselho Nacional de Educação e iii) organização do ensino secundário e comercial.

Especificamente acerca do ensino universitário, a Reforma buscou promover nova orientação, voltada para a pesquisa e maior autonomia administrativa e pedagógica, bem como atualizações curriculares (especialmente para o ensino jurídico) que revelavam seu direcionamento às demandas do mercado.

Destaca-se que, em 1934, entra em vigor uma nova Constituição, que por um lado manteve princípios fundamentais como a República, a Federação, a separação dos Poderes e o regime presidencialista, mas que, por outro viés, fez romper com os ideais do liberalismo econômico da Constituição anterior. A Constituição de 1934 reflete influências da Constituição de Weimar da Alemanha de 1919. (LENZA, 2017a, p. 125).

Entretanto, apesar de todas as transformações e mudanças verificadas na sociedade, pode-se dizer que o ensino jurídico brasileiro ficou estagnado no período de 1930 a 1945. (MARTINEZ, 2017a, p.7).

Segundo Martinez (2017b, p.8), a chegada de novas pedagogias liberais, como a da Escola Nova, não foram suficientes para intervir nas metodologias pedagógicas do ensino jurídico. Conforme nos relata o referido autor, o método de ensino científico puro, somado ao isolamento do mundo acadêmico, sustentou esse formato e tornou o sistema anteriormente implantado impossível de ser modificado.

Verifica-se, entretanto, que houve confronto entre os que defendiam alterações e se posicionavam como tradicionais e aqueles que buscavam mudanças e propunham a inovação do ensino, mormente sob a defesa de adoção de novos conhecimentos metodológicos. Como resultado, o que se observou é que o confronto, inclusive na área do Direito, apenas retratava a luta pelo poder acadêmico, tendo saído vencedora do embate as forças tradicionais e mantida a mesma pedagogia no ensino jurídico.

A Escola Nova “não conseguiu ser totalmente implantada porque dentre a suas ideias estava a de uma profunda mudança qualitativa do nosso sistema de ensino, e encontraram como obstáculo a mentalidade reacionária e tradicionalista de vários educadores” (COTRIM; PARISI, apud MORAES, s.p)

Nas palavras de Dantas, em 1941, em seu texto *Renovação do Direito*:

Só se consideraria, pois, em crise, no mundo de hoje, uma Faculdade em que o saber jurídico houvesse assumido a forma de um precipitado insolúvel, resistente a todas as reações. Seria ela um museu de princípios e praxes, mas não seria um centro de estudos. Para uma escola de Direito viva, o mundo de hoje oferece um panorama de cujo esplendor raras gerações de juristas se beneficiam. (DANTAS, apud MORAES, s.p)

Desta feita, verifica-se que mesmo tendo sido um período de grande produção legislativa, com a criação, dentre outros, do Código de Processo Civil, Código Penal, Código de Processo Penal, Lei de Introdução ao Direito Civil, o modelo de ensino pendia de uma regulação qualitativa. O ato em questão foi denominado de currículo mínimo para os cursos de Direito, sob o controle do Conselho Federal de Educação, que será mais bem explorado no tópico seguinte.

Assim, anteriormente, mesmo tendo ocorrido ao longo de mais de um século, todas as mudanças acima apontadas suscintamente, seja em relação a sistema e regimes políticos, seja em relação à economia e a sociedade, o fato é que, de 1827 a 1861 o ensino jurídico permaneceu sendo praticado sob uma estrutura curricular única.

As diretrizes curriculares durante esse período, conforme já explorado no texto, foram ditadas pelos interesses e percursos históricos que se seguiram à vinda da família real para o Brasil, circunstância principal para a criação dos primeiros cursos superiores que foram implantados, seguindo o modelo da Universidade de Coimbra, principalmente após as reformas adotadas na Metrópole, em virtude do que muitos utilizam a expressão Universidade de Coimbra reformada.

O primeiro currículo do curso de Direito, definido com a criação dos cursos em 1827, seguiram os estatutos elaborados por Visconde de Cachoeira, magistrado no Rio de Janeiro, formado na Universidade de Coimbra e que também havia sido deputado durante a Assembleia Constituinte de 1823.

Não tendo ocorrido, conforme já vastamente colocado, grandes transformações no ensino jurídico, no período compreendido entre 1827 e 1961, vale, entretanto, a observação de que as pequenas reformas narradas e que nunca chegaram, de fato, a serem totalmente implantadas, tiveram influência positivista, não representando alterações impactantes no formato dos cursos, na grade curricular e no modelo de transmissão de conhecimento e formação dos alunos.

#### **2.4 O ensino jurídico após Currículo mínimo (1962-1995)**



Sob a responsabilidade do Conselho Federal de Educação, criado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-lei nº 4.024/61) fazendo substituir o então Conselho Nacional de Educação, o “currículo único” foi substituído pelo currículo mínimo.

Assim, o currículo de matriz rígida e inalterável foi substituído por outra concepção de currículo, que em conformidade com as competências estabelecidas na LDB, dispunha acerca das disciplinas mínimas exigidas para a formação dos bacharéis em Direito.

Conforme parecer de nº 215, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, o “currículo mínimo” deveria ser implantado a partir do ano letivo de 1963 e observar a graduação em bacharelado com duração de 05 (cinco) anos. Contudo, a proposta apresentava dificuldades quanto à desvinculação com a formação pragmática, a estrutura curricular mínima não conseguiu se desvencilhar dessa característica.

Somam-se a esta dificuldade as críticas de não haver mecanismos para o controle do novo modelo, o que possibilitou ao mercado continuar a ditar as regras e as instituições que deveriam ter espaço para adoção de outras disciplinas, além das previamente estabelecidas, continuaram subsumidas pelo sistema, resultando na supervalorização do tecnicismo:

além disso, as matérias listadas demonstram a manutenção da tendência, implementada principalmente a partir da Reforma Francisco Campos, de transformar o ensino do direito em formador de técnicos do Direito. [...]. Seu tecnicismo, foi mais um passo no sentido de despolitização da cultura jurídica. Nota-se dele, claramente, a tentativa de transformar os cursos de Direito em cursos estritamente profissionalizantes, com a redução – para não falar em quase eliminação – das matérias de cunho humanista e de cultura geral. Foram elas substituídas por outras voltadas para a atividade prática de advogado do foro, dando continuidade à tentativa de tecnificação do ensino jurídico, que já havia sido iniciada na República Velha (RODRIGUES, 2005, p. 64).

Segundo Martinez (2017a), essa tendência estava ligada ao atendimento do crescimento econômico financiado externamente, com fins de dar sustentação ao chamado ‘milagre brasileiro’, desconsiderando qualquer regulação qualitativa dos cursos. Essa ideia se confirma e se estende por meio dos convênios celebrados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), que eram

identificados como acordos de cooperação internacional, visando ajudar o Brasil em suas reformas educacionais, que acabaram dando base à reforma educacional de 1968.

Nesse período, os cursos e o ensino jurídico foram reduzidos à ideia de formação técnico-profissional, desconsiderando a formação com outros vieses, como o social e o político. A perspectiva da formação técnica somava-se ao controle do pensamento crítico, principalmente para que, de um lado, fossem atendidas as leis de mercado e, de outro, se mantivesse a ordem autoritária vigente. (MARTINEZ, 2017b, p.10)

Nesse cenário, importante destacar, já que diretamente ligado ao enfoque da pesquisa – ensino e formação jurídica – que, na década de 60, dois pareceres do CFE, nº 977/1965 e nº 269/1967, trataram da formação docente, definindo-as com maior especificidade por meio dos programas de mestrados e doutorados, tudo visando evitar a expansão do ensino jurídico sem formação adequada. Entretanto, “não foi exatamente o que aconteceu, especialmente devido ao corporativismo intelectual e à falta de aplicação de recursos na área jurídica pelo poder público ou pelas entidades privadas na pós-graduação.” (BASTOS, 2000, p.318).

Em 1972, o Conselho Federal de Educação aprovou a Resolução nº3, que estipulava a reformulação da grade, já que se considerava que metodologias inovadoras não haviam ainda alcançado o curso por meio do currículo único definido a extensão dilatada do mesmo que foi verificada na prática.

Todavia, o resultado verificado foi como outrora, ou seja, as faculdades de Direito, “com raras exceções, continuaram seguindo seus programas tradicionais.” (MARTINEZ, 2017a, p. 53).

Passou-se, assim, por duas décadas sem quaisquer alterações pedagógicas no ensino jurídico do país, que, na prática, continuava reproduzindo discursos e metodologias liberais adotadas ainda na época imperial, o que efetivamente pode ser considerado como uma grande perda das oportunidades de transformação emancipatória, geradas no período de “otimismo pedagógico”, da “Escola Nova” e de Estado Social. (MARTINEZ, 2017a, p.11).

Em 1988, com a promulgação de uma nova Constituição (CF/88), novos paradigmas foram adotados em nossa ordem jurídica, que vieram a se refletir também no ensino jurídico. As exigências naquele momento eram as seguintes:

[...] demandavam profissionais do Direito com qualificação superior aquela fornecida pelo ensino jurídico tradicional, aptos ao enfrentamento da complexidade dos conflitos, até então contidos pelo autoritarismo, cujo reconhecimento advinha da Constituição Federal de 1988. Enfim, a liberdade de expressão abriu possibilidades ao amplo e livre debate sobre os problemas do ensino jurídico brasileiro, sobre a formação profissional tradicional do bacharel e sobre o Direito e a Justiça. Das repercussões sociais da crise dos cursos de Direito, a Organização dos Advogados do Brasil - OAB, por meio de sua Comissão de Ensino Jurídico, desde 1992 iniciou um estudo nacional buscando uma “reavaliação da função social do advogado e de seu papel como cidadão”. Começou-se pela realização de estudos e avaliações sobre as condições dos cursos de Direito no Brasil, tendo, como parâmetro regulador, a Resolução CFE n. 03/72, até aquele momento ainda responsável pelas diretrizes do ensino jurídico (MARTINEZ, 2017a, p.08).

A Constituição de 1988 (CF/88), já em seu preâmbulo, apontava a instituição no país de um Estado Democrático, destinado a assegurar os valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida na ordem interna e externa com a solução pacífica das controvérsias. Em seu corpo normativo, garantiu, dentre outros, a liberdade de expressão, que possibilitou uma série de debates que se sucederam, dentre os quais os relativos à Educação e ao ensino jurídico.

Nesse cenário, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) passa a atuar em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Assim, a OAB, por meio de sua Comissão de Ensino Jurídico, passou a desenvolver, desde 1992, estudo nacional visando a “reavaliação da função social do advogado e de seu papel como cidadão”. Iniciado, com base na ainda vigente Resolução do CFE nº 03/72, passou posteriormente a ser realizado seguindo a Portaria 1.886/94, editada nesse ano pelo MEC, revogando a antiga 03/72.

## **2.5 A portaria 1.886/94 do Ministério da Educação e as Diretrizes curriculares do Curso de Graduação em Direito – Resolução 09/2004**

A Portaria 1.886/94 passou a estabelecer as diretrizes curriculares mínimas para os cursos de Direito, servindo como instrumento regulatório e uniformizador dos currículos dos Cursos Superiores de Direito, passando a exigir que os projetos pedagógicos explicassem os caminhos possíveis a serem percorridos pelos alunos e professores na orientação pedagógica dos cursos,

bem como, no que se refere aos conteúdos, adotou um currículo mínimo, com disciplinas regulares.

Nesse mesmo ano, entrou em vigor a Lei nº 8.906/94 (Estatuto da OAB) que, dentre o estabelecimento de uma série de regras a serem observadas pelo advogado, definiu o papel da OAB no ensino jurídico, sobretudo visando “colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos e opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes e o reconhecimento ou credenciamento desses cursos” (art. 54, Lei 8.906/94)

Em 1996, foi editada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 9.394/96, normatizando a criação de sistema de avaliação do ensino superior sob o encargo do Estado, cujos maiores instrumentos seriam o Exame Nacional de Cursos (Lei nº 9.131/95) e as Avaliações Institucionais Externas.

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE), pela Câmara de Educação Superior (CES), editou a Resolução nº 09, reestruturando algumas diretrizes, como por exemplo, tornar essencial os conteúdos de Antropologia, Ciências Políticas, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia na grade dos cursos.

Embora tenham ocorrido todas essas alterações e mudanças, não se verificou avanços em relação a outros pontos nodais. Nesse interim, vale destacar novamente a posição de Martinez (2017a, p.9):

Nesse ciclo de reprodução histórica de um padrão nos cursos de Direito, o seu “ponto de produção” ainda não pôde ser atingido de dentro para fora, ou seja, na evolução do ensino jurídico no Brasil ainda não ocorreu uma reforma voltada para a construção de inovações pedagógicas dentro das salas de aula, como se propunha com a Escola Nova. (grifo do autor)

Desta forma, principalmente no que diz respeito às metodologias ou mesmo ao preparo dos profissionais pedagógicos para atuarem enquanto professores no ensino jurídico, nenhuma normatização foi implantada.

## **2.6 Resolução 05/2018:** novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito

Já na fase final dessa pesquisa, em outubro de 2018, foi publicado pelo Conselho Nacional do Ministério da Educação (MEC) o parecer do CNE/CES

635/2018, homologado por meio da Portaria 1351, de 17 de dezembro de 2018, e publicizado por meio da Resolução 05/2018, do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, passando as instituições de ensino, a partir de então, a terem o prazo máximo de 2 (dois) anos para implementarem as novas diretrizes curriculares para os alunos ingressantes. O documento substituirá a resolução nº 9 de setembro de 2004, estipulando nova estrutura pedagógica básica para os cursos de Direito.

Já nos primeiros parágrafos introdutórios do parecer do CNE/CES 635/2018, assim se manifesta a comissão responsável pelo mesmo:

A relevância da aprovação destas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito coincide com a expectativa de parte da comunidade acadêmica e de setores que representam a atuação profissional da área, bem como com a necessidade de ajustar a estrutura destes cursos ao atual momento histórico, considerando as perspectivas do país no que diz respeito ao desenvolvimento da sociedade e à sua presença no contexto global. São muitos os desafios destinados às políticas de educação superior no país. De certa forma, estão relacionados ao processo de expansão, governança institucional, avaliação e, sobretudo, à gestão de conteúdos, ao desenvolvimento de habilidades e competências, e à definição de estratégias curriculares e organização da pesquisa, que deverão impactar diretamente sobre os egressos e seu desempenho na sociedade. (BRASIL, 2018)

Percebe-se que as três vertentes do aprendizado foram mantidas em suas essências, ou seja, a formação geral (propedêuticas), a formação técnico-jurídica (consideradas essenciais) e a formação prático-profissional (que visa harmonizar teoria e prática).

Para além dos conteúdos que já eram obrigatórios na Resolução 09/04, passa-se a partir da Resolução 05/2018 do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior a ser considerado como conteúdo obrigatório aos cursos de Direito: Teoria Geral do Direito, Direito Previdenciário e Mediação, Conciliação e Arbitragem. Outros conteúdos como Direito Eleitoral e Direito Esportivo poderão ser escolhidas pelas instituições de ensino para o projeto pedagógico de curso.

Quanto aos conteúdos eletivos, visando à diversificação curricular, foi incentivado o acréscimo de conteúdos e componentes curriculares que fomentem o a inter-relação regional, nacional e internacional, bem como define ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito e articule novas competências

e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário.

Verificado todo o processo de evolução das bases ideológicas e legais que orientaram os cursos de Direito desde a sua criação até os dias atuais, entende-se necessário investigar como, a partir de tais diretrizes, ocorre a construção dos currículos e a formação dos professores, componentes que como será destacado no capítulo que segue, são essenciais ao processo de formação dos alunos.

### 3 ASTEORIAS CURRICULARES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como visto no capítulo anterior, as bases epistemológicas de criação dos cursos do Direito no Brasil apontam para um ensino elitista e tecnicista. Ao se visitar os principais marcos do modelo de ensino adotado emergem as influências sociais, políticas e econômicas advindas dos mesmos padrões da Universidade de Coimbra.

Em resumo, foi visto que o primeiro currículo do curso de Direito e seus primeiros estatutos foram elaborados por Luiz José de Carvalho Melo (o Visconde de Cachoeira), magistrado com formação em Coimbra, que também foi deputado da Constituinte de 1823 e ministro do gabinete do Império. No período republicano, ocorreram algumas reformas no ensino superior sob a influência positivista, sem, contudo, representar novos paradigmas. Assim, embora até se possa falar em algum progresso, entre 1827-1961, inquestionável que o modelo permaneceu com vieses heteronormativo, etnocêntrico e tecnicista, influenciado mais pelas questões econômicas do que pelas sociais.

Saber se esses paradigmas permanecem e em que medida, quando se questiona o que o corpo discente deve aprender durante a graduação, quais habilidades e competências devem ser enfocadas, o quanto de teoria e o quanto de prática devem existir, bem como quais metodologias podem/devem ser empregadas e, por fim, quais alternativas se devem ou se podem criar a todos esses descritores, demanda investigação acerca do currículo, mais precisamente sobre a teoria do currículo.

Percebe-se, de plano, nesse viés, que existe considerável complexidade temática ao se estudar o assunto, estando longe de serem uníssonas as abordagens e teorizações que tratam do currículo, o que perpassa da educação infantil à superior. Posto os vários questionamentos e até contradições que ainda existem sobre qual o modelo de currículo deva ser construído, mormente num universo pluralista, o que aumenta o risco das inclusões ou exclusões, sob um ponto de vista geral e histórico, é possível se verificar as principais teorias existentes acerca do currículo.

Observa-se que nesse cenário, as discussões envolvendo o currículo foram buscadas no lugar de sua origem, que é a Educação, já que, indiferente do curso ou da área, trata-se de instituto genuinamente dessa ciência.

Percebe-se, ainda, que conforme já dito acima, além de serem muitas as teorias do currículo, bem como as concepções e interpretações utilizadas, todas elas refletem de alguma maneira a busca pela produção de conhecimento e que, embora tal debate tenha se verificado por muito tempo de forma intensa nas escolas, cada vez mais ele tem se realizado também na esfera das faculdades e universidades, dada justamente a importância da construção da cidadania como elemento de transformação e redução das desigualdades.

Chamada a atenção para essas informações iniciais, justamente por ser vasto e diverso o campo teórico do currículo na área da Educação, optamos por fazer o levantamento bibliográfico focando na doutrina de *Michael Young* (2018), principalmente pela reconhecida obra dedicada à análise das teorias do currículo.

Necessário, inicialmente, tratarmos do conceito de currículo.

Buscando pela etimologia da palavra, em Pacheco (2007, p. 48), encontramos que o termo currículo vem do latim *curriculum*, significando lugar onde se corre ou corrida, derivado, por sua vez, do verbo *currere*, que significa percurso a ser seguido ou carreira. Neste sentido, compreende-se o significado de currículo como “um curso a ser seguido, a um conteúdo a ser estudado [...] uma sequência de conteúdos definidos socialmente, com base em sequências definidas para o processo de aprendizagem.”

Desse modo, entende-se que o currículo é instrumento que destaca os conteúdos a serem abordados durante o processo de ensino e aprendizagem, bem como as diretrizes e metodologias a serem adotadas, tratando-se também de construção histórica e cultural.

Não há como desconsiderar que outras (des)caracterizações a serem acrescentadas dependem de qual época, qual corrente pedagógica, qual área do conhecimento, qual cultura, dentre outros se analisa. Aproximamo-nos, assim, do conceito de Silva (2011, p.150), para quem:

[...] o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, *currículum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.



LIMA (2018, s.p.) aponta que essas autoras iniciam o primeiro capítulo do livro já considerando a impossibilidade de se definir o que seja o currículo, asseverando que:

No primeiro capítulo, nomeado "Currículo", as autoras antecipam o posicionamento acerca da impossibilidade de responder à pergunta "O que é currículo?", uma vez que a escrita e definição de um termo traz embutido o conjunto de perspectivas e conotações em que a acepção está inserida. Preferem considerar que o movimento de criação de novos sentidos para o termo currículo remete a sentidos prévios, ainda que para negá-los ou para reconfigurá-los; por isso a opção de atentar para sentidos que têm se tornado mais salientes no decorrer da existência dos estudos do campo.

Para *Young* (2018, p.14), o currículo é o objeto da teoria do currículo, assim entendido como o que deve ser ou não ensinado, seja nas escolas ou universidades. Assim, para o autor, na visão contemporânea, o currículo sempre é:

[...] um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como "conhecimento dos poderosos"; sempre é também um corpo complexo de conhecimento especializado e está relacionado a saber se e em que medida um currículo representa "conhecimento poderoso" - em outras palavras, é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização. (grifo do autor)

Segundo *Young* (2018, p.14), no passado as duas características acima descritas nem sempre foram observadas numa relação de equilíbrio, quando se concentrou em demasia no "[...] currículo como 'conhecimento dos poderosos' - um sistema concebido para manter as desigualdades educacionais - e negligenciou o currículo como 'conhecimento poderoso'", pelo que certas questões do conhecimento foram evitadas. (grifo do autor)

Por sua vez, aqueles que são responsáveis por estudarem, descreverem e definirem os currículos são os especialistas chamados de teóricos do currículo. Segundo *Young* (2018), os teóricos do currículo podem ser descritos como especialistas "em uma forma específica de conhecimento aplicado - conhecimento que é aplicado para torná-lo tanto 'ensinável' como 'aprendível' por alunos de diferentes etapas e idades".

O mesmo autor ainda destaca que o conhecimento no currículo é sempre um conhecimento especializado, de duas maneiras, quais sejam:

(i) *Em relação às fontes disciplinares*: conhecimento produzido por especialistas nas áreas de conhecimento - história, física, geografia. Os especialistas disciplinares nem sempre concordam ou acertam, e, embora seu propósito seja descobrir a verdade, às vezes são influenciados por outros fatores, além da busca da verdade. Contudo, é difícil pensar em uma fonte melhor para "o melhor conhecimento disponível" em qualquer campo. Não há país com um bom sistema educacional que não confie nos seus especialistas disciplinares como fontes do conhecimento que devem estar nos currículos. (ii) *Em relação a diferentes grupos de aprendizes*: todo currículo é elaborado para grupos específicos de aprendizes e tem de levar em consideração o conhecimento anterior de que estes dispõem. (YOUNG, 2018, p.20, grifo do autor)

Além das diversas concepções de currículo e da inexistência de consenso acerca de sua definição, fala-se também em tipos ou níveis de currículos, que seriam três: o formal, o real e o oculto.

Currículo formal ou escrito é aquele estabelecido pelo sistema de ensino, caracterizado por conjunto de prescrições estruturadas ou oriundas de diretrizes normativas (nacionais, estaduais, de educação especial etc.), produzidas com a intenção de criar base nacional comum da educação e prescritas institucionalmente nas secretarias e na própria escola, em documentos oficiais, nas propostas pedagógicas e nos regimentos escolares. Ele é construído e pensado antes do contato entre alunos e professores.

O currículo real ou vivido é o que acontece dentro da sala de aula com professores e alunos a cada dia, é a interpretação que se constrói entre e por meio desses sujeitos a partir dos elementos do currículo formal. Neste contexto, o currículo real é "tanto o que sai das ideias e da prática dos professores, da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos" (LIMA, 2018, s.p)

Por fim, o currículo oculto é aquele que não está prescrito, não aparece no planejamento do professor, ou em outras palavras que foge das prescrições originárias, tanto do currículo formal quanto do real, mas que afeta (positivamente ou negativamente) o processo de aprendizagem. Diz respeito àquelas aprendizagens que não estão normatizadas (gestos, comportamentos, percepções, brincadeiras dos corredores, na forma de dispor as carteiras, e

outros), mas que estabelecem relações de poder entre grupos, que produzem aceitação ou rejeição, dentre outros.

Definido o que seja currículo, passa-se a discutir as teorias do currículo, a saber: i) as teorias tradicionais, ii) as teorias críticas e iii) as teorias pós-críticas.

### 3. 1 Teorias do currículo

As teorias curriculares tradicionais, também conhecidas como teorias técnicas, tiveram origem nos Estados Unidos e surgiram no momento histórico representado pelo processo de industrialização, no início do século XX. Teve como principal precursor *John Franklin Bobbitt*, com a publicação, em 1918, da obra *The Curriculum*, que transmutava o modelo social que se fazia presente para o currículo, associando, assim, as disciplinas curriculares a uma questão unicamente mecânica.

O período era marcado pela modernização das fábricas, pela substituição das pequenas lojas pelas grandes corporações e, conseqüentemente, substituição da mão de obra artesanal pelo trabalhador especializado. Conforme *Apple* (2006), o indivíduo não era mais o responsável pelo projeto, mas sim por apenas uma parcela do produto, cuja natureza e especificações eram fornecidas por um supervisor.

Segundo *Apple* (2006, p.109), a nova classe trabalhadora tinha por características:

[...] por um lado, essa nova classe trabalhadora da indústria, a que Bobbitt se referia como “grupo de trabalhadores ou trabalhadores associados”, precisava ser capaz de executar sua função especializada no modo hierárquico de organização que dominava a organização. Por outro lado, precisavam ter conhecimento suficiente de suas tarefas econômicas e sociais para que pudessem trabalhar em conjunto a fim de terminar um produto sobre cujo projeto não tinham quase nenhum papel a desempenhar. (grifo do autor)

Nesse cenário, o sistema educacional e o currículo se mostravam atrelados ao sistema industrial, tornando-se objetivo principal da escola preparar o indivíduo para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à memorização e que facilitassem a inserção dele no mercado de trabalho. Evidenciavam-se, na época, os princípios da administração científica, também conhecida como

taylorismo (baseada nos princípios de *Taylor*), que igualava o sistema educacional ao modelo organizacional e administrativo das empresas.

As teorias tradicionais do currículo passaram a seguir a mesma lógica dominante no ambiente das empresas, qual seja a padronização, a imposição de regras, a repetição, a divisão específica de tarefas, dentre outras, de forma a caracterizar o currículo como mecânico, no sentido de que era ensinado aos alunos uma listagem de assuntos previamente escolhidos, a serem repassados pelos professores e memorizados pelos estudantes, que se tornavam apenas meros repetidores do conhecimento transmitido pelo professor.

Em 1949, com a divulgação da obra *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, *Ralph Tyler* amplia e reforça as ideias de *Bobbitt*, ao apontar que os objetivos do ensino devem ser muito bem definidos para atingirem seu propósito. Assim, o modelo teórico proposto supunha a neutralidade do conhecimento e das relações no processo de ensino e aprendizagem, priorizando aspectos referentes à organização do ensino (avaliação, metodologia, planejamento e outros), e, por outro lado, desconsiderando o sujeito do processo. (APLLE, 2006)

Aos poucos as teorias tradicionais do currículo passaram a ser contestadas, principalmente na década de 1960, quando se presenciou o surgimento de diversos ensaios e livros que questionavam o modelo técnico do currículo vigente, nascendo nesse momento as teorias críticas.

O momento era de grandes transformações em todo o mundo, podendo-se destacar, dentre outros, os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis em vários países, como a França; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; os movimentos feministas; a liberação sexual e, no Brasil, as lutas contra a ditadura militar, iniciada em 1964.

Nesse cenário, emergem as teorias curriculares críticas, baseadas nas teorizações marxistas e também nas ideias da chamada Teoria Crítica, vinculada a autores da Escola de *Frankfurt*, notadamente *Max Horkheimer* e *Theodor Adorno*. Buscaram fundamentação, ainda, em autores da chamada Nova Sociologia da Educação, como *Pierre Bourdieu* e *Louis Althusser*.

Na Inglaterra, *Basil Bernstein* e *Michael Young* foram os precursores do movimento conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE), que apontavam as conexões entre currículo e poder, entendendo que a construção

do conhecimento sempre envolvia relações de poder, visando a favorecer a manutenção de grupos dominantes.

Ao contestar a insuficiência do conceito de currículo aceito até aquele momento, enquanto “uma seleção e uma organização do saber disponível numa determinada época”, Young discorre sobre a compreensão de currículo como saber socialmente organizado, que diz sobre o que deve ser ou não ensinado/conhecido. Ao invés de entender o currículo como algo dado, explicando o sucesso e o fracasso escolar como variável dependente (dentro de um esquema no qual a variável independente representa as condições sociais dos indivíduos e dos grupos), deve-se considerar, também, que os procedimentos de selecionar, organizar, lecionar e avaliar o conhecimento são mecanismos sociais que deverão ser pesquisados. (YOUNG, 2018)

Assim, os fundamentos das teorias tradicionais passaram a ser colocados em xeque sob os argumentos principais de que tanto a escola como a educação em si são instrumentos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais criadas na sociedade capitalista. Nesse sentido, ao imitar o modelo social, o currículo tradicional estaria atrelado aos interesses e conceitos das classes dominantes, desprezando os grupos sociais marginalizados e subordinados.

As teorias críticas questionavam o princípio de neutralidade que servia como paradigma das teorias tradicionais, ao argumento de que toda teoria estaria baseada nas relações de poder, o que importava afirmar que não havia teoria neutra.

Para os teóricos críticos, o currículo deveria ser muito mais do que conjunto coordenado e ordenado de matérias, devendo ter como principal função oferecer perspectiva libertadora e conceitualmente crítica em favorecimento das massas populares.

Por fim, as teorias curriculares pós-críticas, que surgem a partir das décadas de 1970 e 1980, e que também criticam com veemência as teorias tradicionais, partindo dos princípios do pós-estruturalismo e dos ideários multiculturais.

Não se pode dizer que as teorias pós-críticas pretendiam superar as críticas, mas, sim, estender seus fundamentos e condições para além da questão das classes sociais, principalmente para alcançar o sujeito. Assim, teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os

processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos, não se tratando de uma questão de superação, já que ambas nos ensinam, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, de identidade e de poder (SILVA, 2011, p. 147).

Em síntese, as teorias pós-críticas criticam os conceitos modernos de saber e de verdade, a desvalorização cultural e histórica de alguns grupos étnicos, abordam as preocupações com a diferença, com as relações saber-poder no âmbito escolar e com o multiculturalismo.

Nessa esteira, o currículo não pode desconsiderar a fundamentação do pós-estruturalismo que acredita que o conhecimento é algo incerto e indeterminado, pelo que não cabe em seu corpo apenas o que Silva (2011) chama de conceitos técnicos, como os de ensino e de eficiência ou de categorias, como as de aprendizagem e desenvolvimento, ou ainda de imagens estáticas, como as de grade curricular e lista de conteúdo.

Em resumo, ao analisar a sequência de transformações que recaíram na teoria do currículo, Young (2018) destaca a importância da interação entre a tradição anglo-estadunidense e as tradições alemã e do norte da Europa acerca de teorias educacionais e do desenvolvimento da teoria crítica do currículo, o que levou ao rompimento com as tradições inglesa e estadunidense; dos historiadores do currículo, como *Ivor Goodson*, dos sociólogos da educação, tanto na tradição construtivista como na realista e da teoria de *Basil Benstein*. Para o autor:

temos, portanto, todas essas tradições positivas, sobre as quais podemos construir, mesmo nestes tempos difíceis. Sem elas, a teoria do currículo poderia facilmente voltar ao seu passado tecnicista ou elitista ou, mais provavelmente, poderia não ter futuro. (Young, 2018, p.20 )

Para nós, é justamente por causa dessa divergência entre as teorias curriculares que a faculdade/universidade deve procurar discutir qual o currículo a ser adotado para se chegar ao objetivo desejado, cuja escolha também deverá ser precedida de várias discussões. Pensamos que essa escolha, que certamente não é fácil, tem sua concepção estruturada no Projeto Político Pedagógico (PPP), que deve fundamentar a prática teórica da instituição e as inquietudes de todos os envolvidos, inclusive os alunos, assunto que

abordaremos logo à frente. Antes, porém, faz-se necessário abordar a questão da formação docente para o ensino superior e seus meandros.

### **3. 2 A formação de professores**

Ao escolher o tema de pesquisa, entende-se que a terminologia ensino envolve a formação do aluno, as metodologias, o currículo etc. Alguns desses elementos aparecem de forma mais genérica, trabalhados ao longo da dissertação, outros, por exigirem exploração mais profunda, recebem abordagens específicas, como as teorias curriculares que orientam os cursos, tratadas em destaque no tópico anterior.

Nessa seara, diante da verificação proposta, entendemos que também a questão acerca da formação de professores em cursos de bacharelado, como é o caso do Direito, demanda maiores considerações, mormente porque o professor é peça fundamental na condução de qualquer modelo de ensino.

Segundo Gadotti (2010, p. 19), “a educação é de boa qualidade quando forma pessoas para pensar e agir com autonomia [...]. Isso depende fundamentalmente do professor. Ele é a referência estratégica dessa qualidade”. Por sua vez, Masetto afirma que o professor universitário “[...] além de ser competente em determinada área do conhecimento e ter domínio na área pedagógica, a ele é imprescindível o exercício da dimensão política no exercício da docência universitária.” (MASETTO, 2003, p. 24)

A partir dessa premissa, de que nenhum modelo e/ou método que se prove o mais adequado funcionará se não for composto por profissional capaz de desenvolvê-lo - nesse caso, o professor, que antes de assumir o papel de condutor e/ou executor, deve deter condições didático-pedagógicas de fazê-lo - é que surge a indagação sobre a preparação dos egressos dos cursos de bacharelados para o exercício da docência nos cursos de graduação.

A formação de professores, além de ter parâmetros legais estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, também é objeto de estudos considerados nesse tópico, principalmente em autores como Pimenta e Anastasiou (2010), Masetto (2003), Tardif (2002), que discutem questões como a do bacharel que se torna docente no ensino superior.

Antes, porém, de apontar diretamente para a legislação e as demais referências, necessário lembrar sucintamente a base histórica de criação do ensino superior no Brasil, que como já visto, ocorreu no período colonial e teve como influências os modelos europeus, principalmente o português, esse modelado a partir dos modelos francês e alemão.

Bem posteriormente, um novo modelo de ensino que não tipicamente europeu, também passou a influenciar a educação superior brasileira, tratava-se do modelo norte-americano, no qual o Brasil, na década de 60, se baseou para separar, na educação, o ensino da pesquisa. Segundo Pimenta e Anastisou (2010, p. 152), a graduação tinha por objetivo formar profissionais qualificados para o mercado e a pós-graduação ficou com a responsabilidade de formar pesquisadores.

Com relação à grande maioria de professores que lecionavam no ensino superior brasileiro nessa época, ou seja, na segunda metade do século passado, verifica-se a opção por professores com experiência profissional em suas respectivas áreas de atuação, considerados, por isso, os melhores a desenvolverem esse papel. Segundo Masetto (1998), tais profissionais eram convidados a lecionar nos cursos superiores porque prevalecente à época a ideia de que bons professores seriam principalmente aqueles reconhecidos pela prática da profissão em determinada área do conhecimento. Ao discorrer sobre a formação da docência na educação superior, também Cunha (2003, p. 526), observa que “[...] diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho.”

No caso específico da formação do bacharel, os cursos foram organizados dentro da estrutura educacional brasileira com professores que detinham apenas domínio dos conteúdos específicos e/ou técnicas comuns à área em que atuavam, sem formação didática e pedagógica necessária ao desempenho da docência.

Ainda, segundo Cunha (2003, p. 526) a ideia de que “[...] quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes”. Destarte, não se achava necessário e, conseqüentemente, não se exigia formação específica para o exercício da profissão de professor universitário.



Tratando-se de visão relativamente recente e imperante no processo de escolha de uma das principais peças no processo de formação dos graduandos, o professor; podemos questionar o que será que mudou até os dias atuais, tanto do ponto de vista legal como prático? Será que continuamos formando bacharéis que darão aula para outros futuros bacharéis sem qualquer formação própria para essa área?

Tal questionamento se faz ainda mais importante quando verificado o aumento das instituições de ensino superior por todo o país e, principalmente, o aumento de cursos com formação em bacharelado.

Segundo último censo da educação superior, realizado em 2015 (INEP), tendo como referências os anos de 2013 a 2015, verifica-se grande predominância dos cursos de bacharelado. Assim, tem-se:

**TABELA 5** Evolução do número de cursos de graduação por modalidade de ensino, segundo o grau acadêmico – Brasil – 2013-2015

Ano	Grau Acadêmico	Total	Modalidade de ensino	
			Presencial	a Distância
2013	<b>Total</b>	<b>32.049</b>	<b>30.791</b>	<b>1.258</b>
	Bacharelado	17.905	17.665	240
	Licenciatura	7.920	7.328	592
	Tecnológico	6.224	5.798	426
2014	<b>Total</b>	<b>32.878</b>	<b>31.513</b>	<b>1.365</b>
	Bacharelado	18.609	18.319	290
	Licenciatura	7.856	7.261	595
	Tecnológico	6.413	5.933	480
2015	<b>Total</b>	<b>33.501</b>	<b>32.028</b>	<b>1.473</b>
	Bacharelado	19.254	18.938	316
	Licenciatura	7.629	7.004	625
	Tecnológico	6.618	6.086	532

Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.  
Nota: Não inclui Área Básica de Ingresso – ABI.

Fonte: BRASIL (2018b)

Por um lado, temos as peculiaridades do processo de formação do bacharel, com pouca ou quase nenhuma preparação pedagógica e, de outro, as próprias particularidades do ensino superior, conforme observam Pimenta e Anastasiou (2010, p. 271):

essas características do ensinar na Universidade exigem uma ação docente diferenciada da tradicionalmente praticada. Na docência, como profissional que realiza um serviço à sociedade, o professor universitário precisa atuar como profissional reflexivo, crítico e

competente no âmbito de sua disciplina, além de capacitado a exercer a docência e realizar atividades de investigação.

Na compreensão de Gil (2009), ao docente que atua na educação superior não bastam apenas sólidos conhecimentos específicos na área em que leciona, mas também habilidades pedagógicas que tornem o processo de aprendizagem eficaz.

Diante dessa realidade, imperioso seria, acreditamos, um olhar diferenciado para todos os cursos que formam bacharéis, no sentido de haver normatizações específicas quanto ao formando que pretendesse seguir a carreira docente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu art. 66, estabelece que “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.”

Num primeiro momento, adstritos à simples leitura do dispositivo, poderíamos acreditar que existe a devida regulamentação a ser observada quanto à preparação do profissional atuante no magistério superior, que não seria durante sua graduação, mas sim através dos programas de pós-graduação.

Ocorre que nas pós-graduações direcionadas ao público oriundo dos bacharelados, intituladas especialização, não ocorre praticamente nenhuma formação didático-pedagógica. Já nas pós-graduações em mestrado ou doutorado, embora seja inquestionável que façam somar ao profissional maior capacidade reflexiva e maior domínio de conteúdo, não garantem, por si só ou talvez nem sequer busquem, o preparo para o exercício da função de docente, já que não existem, na grande maioria dos programas, disciplinas específicas voltadas à formação docente ou educação pedagógica.

Como dito, não se desmerece com a afirmativa anterior os programas de mestrado ou doutorado, muito menos se lhes diminui a importância, mas se destaca que a titulação conferida não indica que aquele profissional que queira exercer o magistério superior esteja preparado para o desempenho do seu papel em sala de aula.

Diferentemente dos programas em educação, os cursos de mestrado e doutorado de outras áreas, não oferecem sequer a chamada disciplina

Metodologia do Ensino Superior, quase sempre oferecendo apenas as disciplinas voltadas às suas respectivas linhas de pesquisa, pelo que concluímos que a prática quanto à formação docente fica reduzida a apresentação de seminários.

Defendemos, assim, que, por maior importância que tenha uma pós-graduação em Direito, em qualquer de suas modalidades, somente preparará o profissional para atuar como professor se buscar trabalhar saberes específicos, dentre eles os saberes pedagógicos. Defendemos, ainda, que tais abordagens de caráter pedagógico deveriam ocorrer desde antes, já nas graduações que também formam bacharéis, servindo os programas de pós-graduação como meio de aprofundamento.

Ao tratar dos saberes que são imprescindíveis para a formação do professor, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 71) relacionam quatro, são eles:

Saberes das áreas de conhecimento: ninguém ensina o que não sabe;  
Saberes pedagógicos: pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano;  
Saberes didáticos: que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria do ensino para ensinar nas situações contextualizadas; e  
Saberes da experiência do sujeito professor: que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida.

Tais saberes seriam cruciais para que o professor vá além do papel de transmissor de conhecimento, mas também para que seja sensível e autorreflexivo em relação a todos os componentes daquele ambiente. Tais saberes lhe possibilitará não apenas melhor desenvolver suas atividades didáticas, como também melhor conduzir o processo de apoio e orientação, de ação e de reflexão do aluno. Ainda, para Tardif (2002, p. 36), o conceito de saber deve ser considerado como “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais [...]”

Nesse cenário, vale novamente destacar as reflexões acerca da preparação pedagógica e, sobretudo, da didática nesse universo do ensino. Para as autoras:

[...] a tarefa da Didática é a de compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais; realizar uma ação auto-reflexiva como componente do fenômeno que

estuda, porque é parte integrante da trama do ensinar (e não uma perspectiva externa que analisa e propõe práticas de ensinar); pôr-se em relação e diálogo com outros campos de conhecimentos construídos e em construção, numa perspectiva múltipla e interdisciplinar, porque o ensino não se resolve com um único olhar; proceder a constantes balanços críticos do conhecimento produzido no seu campo (as técnicas, os métodos, as teorias), para dele se apropriar, e criar novos diante das novas necessidades que as situações de ensinar produzem. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 48-49).

Convém lembrar, ainda, que cada vez mais nos afastamos daquela divisão anteriormente prevalecente, de que a graduação era somente responsável pelo ensino, enquanto a pós-graduação deveria ser o cenário da pesquisa. Essa divisão já não faz mais sentido, devendo as três áreas se harmonizarem continuamente. Isso, por certo, só reforça a ideia de preparação/formação específica para a atuação como professor.

Pimenta e Anastasiou (2010, p. 189-96) consideram que existem diferenças entre as atividades de pesquisa e ensino, bem como que alguém que desenvolve excelentes pesquisas, não necessariamente terá a mesma qualidade ao ensinar.

Nesse sentido, mesmo que considerássemos válida a dissociação entre ensino e pesquisa a depender do nível de formação, se graduação ou pós-graduação, os cursos de mestrados e doutorados que formam apenas excelentes pesquisadores, mas não trabalham também didáticas e metodologias de ensino, não terão entregado ao mercado profissional com formação de qualidade para a atividade de ensino.

Por todas essas circunstâncias, acreditamos que a formação de sujeitos que correspondam aos anseios e necessidades da sociedade, o que vai muito além de profissionais capacitados tecnicamente, mas também críticos, reflexivos, comprometidos com as ideias democráticas e com transformações sociais, passam, antes, pela própria formação de professores preparados para atuar como tal. Não que a responsabilidade, já delegada ao sistema educacional, de formação do sujeito em suas mais diversas nuances dependa unicamente do professor, mas certamente esse tem papel importante no processo educativo, que pode ter melhor desempenho quando está preparado adequadamente.

Torna-se emergencial a discussão sobre essa formação adequada, que rompa com o ensino voltado apenas para o acúmulo e a reprodução de

conhecimentos, e que possibilite, dentre outros, que o aluno aja com autonomia e que também produza novos saberes.

É com essa lacuna na formação e um currículo muitas vezes forjado sem a devida contextualização que as instituições de ensino elaboram seus projetos político pedagógicos (PPP), como veremos no capítulo 05. Antes, porém, necessário investigar como a difusão do eurocentrismo consolidou-se como projeto universal, hierarquizando, inclusive, os saberes.

## **4 O EUROCENTRISMO**

Conforme já referido em outras oportunidades, o eurocentrismo pode ser entendido como padrão de pensamento que se tornou mundialmente hegemônico. Especificamente numa perspectiva da produção do conhecimento, sua difusão ocorreu a partir da Europa Central, segundo os termos de Quijano (2005, p. 115):

[...] a elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonialismo/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. [...] Não se trata, em consequência, de uma categoria que implica toda a história cognoscitiva em toda a Europa, nem na Europa Ocidental em particular. Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo.

A partir da concepção do eurocentrismo, podemos interrogar quais padrões existentes em nossa sociedade precisam ser ressignificados, permitindo, a partir dessa criticidade, a quebra de um sistema que além de reproduzir as desigualdades, também as justifica e conforma.

Nesse ínterim, considera-se que a perpetuação de modelo social e econômico que ainda privilegia o homem branco, rico, cristão e heterossexual, em detrimento de todos os demais que não se encaixam total ou parcialmente nesse padrão, passa fundamentalmente pela educação, aqui analisada em área específica (educação jurídica) pelos motivos já apontados.

### **4.1 A colonização e a difusão do eurocentrismo**

O termo colonialismo é comumente utilizado para designar a doutrina política, econômica e militar que justifica conquistas territoriais com o intuito de estabelecer o controle e a autoridade do colonizador, por meio da imposição administrativa, política e cultural. Entretanto, para melhor compreendermos seu significado, é preciso realizar algumas digressões.

A etimologia da palavra colonialismo indica ser a mesma formada pelo prefixo colônia-, do latim lugar para a agricultura, mais o sufixo -ismo, do grego, que indica um sistema de ideias.

Assim, a atividade denominada de colonialismo, como referência a comunidades agrícolas, foi praticada por vários povos antigos, como os egípcios, gregos e romanos. Entretanto, o chamado colonialismo moderno, começou com a expansão territorial dos europeus, na chamada era dos descobrimentos, quando terras além-mar foram descobertas e divididas por estes impérios, tornando-se as colônias partes integrantes de um império.

Colonialismo é a política de exercer o controle e/ou a autoridade sobre outro território via poderio militar, contra a vontade dos seus habitantes que, na maioria das vezes, não apenas têm condições de resistência, sendo, assim, destituídos de vários direitos, costumes e até de bens que detinham.

Historiadores apontam que o auge do colonialismo ocorreu nos séculos XV e XVI, quando os europeus, principalmente portugueses e espanhóis, colonizaram o continente americano, dele explorando, principalmente, suas riquezas naturais e minerais. Entretanto, também no século XIX, ocorreu um intenso processo de colonialismo da África e da Ásia, colonizadas por nações europeias como França, Inglaterra, Bélgica e Holanda.

O que se verifica, na prática, é a exploração dos recursos naturais da colônia em prol da metrópole colonizadora, resultando no desenvolvimento econômico desta e, por outro lado, na exploração do povo colonizado, sob diferentes níveis de escravidão, opressão e, em alguns casos, até de aniquilação.

Importante destacar que, no século XIX, após a independência das colônias na América, um novo tipo de colonialismo se desenvolveu. Surgiu o neocolonialismo (a partir do prefixo grego neo = a novo), que se caracteriza pelo emprego de práticas e mecanismos de controle de povos por outros meios e sob outras justificativas, mantendo-se, entretanto, a exploração e o domínio do colonizador sobre o colonizado.

Todos os tipos de colonização (política, econômica, militar) utilizaram-se de ideologias para legitimar a dominação, tais como a necessidade de evangelização dos indígenas, na era dos descobrimentos; o de civilização e progresso, como no neocolonialismo, e, até mesmo, o de respeito à democracia

e aos direitos humanos, em tempos mais recentes, mascarando, assim, a real intenção de exploração das riquezas alheias.

Nesse sentido, embora o colonialismo seja anterior ao capitalismo, enquanto sistema mundial, a dominação colonial o acompanha em suas diferentes fases de desenvolvimento mundo afora, principalmente a partir da referida expansão europeia do século XVI. Desta forma, cria-se entre eles uma relação indissociável, de um lado, o colonialismo tornando possível a consolidação do modo de produção capitalista, principalmente através do acúmulo de riquezas; por outro, o capitalismo, por sua vez, reestruturando e ampliando as formas de se colonizar e as próprias relações nas mais diversas sociedades.

Assim, a ordem colonial-imperialista-capitalista se expande e manifesta-se por lógicas (re)produtoras de segmentações (étnico-raciais, religiosas, etc) e marginalizações (centro-periferia, sujeito-objeto, etc), conformadas por saber/poder eurocêntricos dominante.

Nesse sentido, por meio dessa tríade, colonialismo-capitalismo-eurocentrismo, no século XVIII, as ideias de superioridade do povo europeu já estavam naturalizadas, pelo que os intelectuais que ousaram questionar o tratamento dado aos povos originários da América não conseguiam sensibilizar a sociedade europeia, uma vez que o paradigma era a aceitação global da legitimidade do domínio europeu em relação ao domínio colonial.

O sistema capitalista mundial desenvolvido fortaleceu-se tanto que até as chamadas civilizações orientais avançadas, como China, Índia e Pérsia, sofreram com a difusão ideológica de supremacia racional e cultural do povo europeu. Em relação a estas regiões, também consideradas avançadas, o argumento utilizado não poderia ser o de necessidade de civilização daqueles povos, mas o de que somente os europeus, por possuírem raízes no antigo mundo greco-romano, eram progressistas e aptos a desenvolver a modernidade, palavra que segundo Wallerstein (207, p. 66) “abarca uma mistura de costumes, normas e práticas que floresceram na economia-mundo capitalista” ou ainda “a encarnação dos verdadeiros valores universais, do universalismo [...]”

Desta forma, entre os séculos XVIII e a primeira metade do XX, pode-se perceber que o mundo se conformou com a ideia de hegemonia dos europeus,



o que incluía, dentre outros, a sua cultura, religião, história, política, etc. Nesse sentido, Abdel-Malek citado por Wallerstein (2007, p. 68), destaca:

Assim chegamos a uma tipologia baseada numa especificidade real, mas afastada da história e, portanto, concebida como intangível e essencial. Ela converge o “objeto” estudado em outro, em relação ao qual o sujeito que estuda é transcendente; teremos *homo Sinicus*, *homo Africanus*, *homo Arabicus* (e porque não *homo Egyptianus*?), enquanto o homem, o homem “normal”, é o homem europeu do período histórico que data da Antiguidade grega. Podemos ver claramente como, entre os séculos XVIII e XX, a hegemonia das minorais possuidoras revelada por Max e Engels e o antropocentrismo desmantelado por Freud seguem de mãos dadas com o eurocentrismo nas ciências humanas e sociais, principalmente naquelas que têm relação direta com os povos não europeus.

Somente na segunda metade do século XX, mais precisamente a partir de 1945, as mudanças geopolíticas ocasionadas pela grande guerra, o combate ao nazismo e o desabrochar dos direitos humanos, iniciaram-se revoluções anticoloniais em massa e as antigas colônias foram aos poucos se tornando Estados independentes. A partir daí, não se sustentando mais o monopólio do poder europeu sob os argumentos outrora utilizados, de evangelização cristã ou de missão civilizadora. O novo discurso explorado, como fonte de manutenção do universalismo europeu como um universalismo universal, passa a repousar sobre os direitos humanos e um tipo específico de universalismo europeu, o universalismo científico, conforme se verificará das críticas apontadas por Wallerstein (2007), Lander (2005) e Santos (2000, 2007, 2008), no tópico que segue.

#### **4.2 A possibilidade de descolonização do pensamento eurocêntrico, a partir da crítica de Immanuel Wallerstein, Edgardo Lander e Boaventura de Sousa Santos**

Uma alternativa à descolonização do pensamento eurocêntrico, tão intensamente naturalizada em nossa sociedade e, por isso mesmo, tão difícil de ser percebida, reside nos estudos de Wallerstein (2007), Lander (2005) e Santos (2000, 2007, 2008), que conseguiram captar e demonstrar em suas obras como a organização social estruturada pelo sistema capitalista mundial constitui-se como super projeto ideológico das potências centrais. Embora não sejam os

únicos, a escolha pelas teorizações de tais autores repousa na identificação de suas teses com o que se pretende com este trabalho, ou seja, fomentar a discussão acerca do modelo de ensino jurídico vigente, que também é modelo que serve à dominação e à reprodução de diferenças entre classes.

Para Wallerstein (2007), a formação do sistema capitalista mundial, sobretudo a partir da Europa do século XVI, explica não apenas como as regras de mercado e a divisão internacional de trabalho se consolidaram, mas também como a existência de regiões periféricas, semiperiféricas ou centrais, se constituíram enquanto condição inerente à criação e à manutenção de um modelo que privilegiasse os interesses de grupos e regiões específicas.

É a partir da análise das raízes do sistema capitalista mundial moderno que Wallerstein (2007) demonstra como se fez prevalecer a ideologia dos fortes, que ele denomina de “universalismo europeu”, cujos três principais argumentos são:

O primeiro é o argumento de que a política seguida pelos líderes do mundo pan-europeu defende os “direitos humanos” e promove uma coisa chamada “democracia”. O segundo acompanha o jargão do choque entre civilizações, no qual sempre se pressupõe que a civilização “ocidental” é superior a “outras” civilizações porque é a única que se baseia nesses valores e verdades universais. E o terceiro é a afirmação da verdade científica do mercado, do conceito de que “não há alternativa” para os governos senão aceitar e agir de acordo com as leis da economia neoliberal. (WALLERSTEIN, 2007, p.46, grifo do autor)

Com base em tais premissas, o universalismo europeu pode ser resumido como a disseminação de modelo moral e político moldado na parcialidade e no interesse de classes, justificado sob a retórica de civilização e de desenvolvimento.

É sob esse enfoque que, segundo o mesmo autor, conceitos de Direitos Humanos, Estado de Direito e Democracia (dentre outros) foram construídos, a partir de um viés que considerava a superioridade da civilização ocidental. Sedimentada a ideia de superioridade, os valores dessa sociedade deveriam ser universalizados, justificando os mais diversos tipos de intervenção em outros países.

Nessa linha de raciocínio é que se legitimou “O Direito à Ingerência”, cuja origem se destaca na criação, por intelectuais, da revista francesa *Le Droit*

*d'Ingenire*, cujos principais argumentos à necessidade de intervenção em outros países residiam na própria “lei natural” que exigia que alguns comportamentos fossem universais e que essa intervenção não era apenas uma faculdade, mas um dever moral e político das nações ditas civilizadas (WALLERSTEIN, 2007, p.48)

Assim, nenhuma subjetividade ou diversidade cultural, social, econômica, etc foi considerada. Primava-se pelos interesses das classes dominantes da Europa central e, posteriormente, dos Estados Unidos, mascarados sob a ideia de moralidade e superioridade de valores.

O Estado moderno passa a ser a grande instância legitimadora do modo de vida das pessoas, colocando-se como instância central capaz de definir valores coletivos e dirigir, através da razão científico-técnica, toda a vida dos indivíduos. Não alcançaria, entretanto, esse patamar, não fosse o papel das ciências sociais nesse projeto de conformação da sociedade, legitimando as políticas reguladoras e ajustando a vida dos indivíduos ao sistema de produção. Nesse sentido, importante esclarecimento nos oferta Castro-Gómez (2005, p. 81), ao comentar os estudos de Wallerstein, defende:

O filósofo social estadunidense Immanuel Wallerstein (1991) mostrou como as ciências sociais se transformaram numa peça fundamental para este projeto de organização e controle da vida humana. O nascimento das ciências sociais não é um fenômeno aditivo no contexto da organização política definido pelo Estado-nação, e sim constitutivo dos mesmos. Era necessário gerar uma plataforma de observação científica sobre o mundo social que se queria governar. Sem o concurso das ciências sociais, o Estado moderno não teria a capacidade de exercer controle sobre a vida das pessoas, definir metas coletivas de longo e de curto prazos, nem de construir e atribuir aos cidadãos uma “identidade cultural”. Não apenas a reestruturação da economia de acordo com as novas exigências do capitalismo internacional, e também a redefinição da legitimidade política, e inclusive a identificação do caráter e dos valores peculiares de cada nação, exigiam uma representação cientificamente embasada sobre o modo como “funcionava” a realidade social. (grifo do autor)

Destaca-se que, a partir de 1945, com todas as mudanças geopolíticas ocasionadas pela grande guerra, a subjetividade do discurso religioso e civilizatório perde força, passando a ser substituído pelas certezas da ciência, o que fez com que dentro do universalismo europeu desenvolve-se um tipo específico de universalismo, o universalismo científico.

O universalismo científico resume-se na ideia de que o progresso repousa no conhecimento científico tecnológico, que deu sustentação ao discurso das grandes potências europeias para a manutenção de suas crenças em caráter universal.

Segundo Wallerstein (2007, p. 89), esse sistema interestados funciona arqueado por uma estrutura cultural-intelectual, a saber:

Essa estrutura tem três elementos principais: uma combinação paradoxal de normas universalistas e práticas racistas-sexistas; uma geocultura dominada pelo liberalismo centrista; e as estruturas de saber, raramente notadas, mas fundamentais, baseadas na divisão epistemológica entre as chamadas duas culturas.

Embora todos os argumentos trazidos sejam importantes para que tentemos pensar com mais criticidade nosso modelo de ensino jurídico, de forma especial, destaca-se a relação desse sistema-mundo lastreado no universalismo científico e as estruturas de saber vigentes, já que estas se caracterizam historicamente como instrumentos e/ou formas de manutenção desse modelo implantado pelos superiores.

Apointa Wallerstein (2007) que estaríamos vivenciando possível crise no sistema de mundo moderno atual, que permitiria confrontos ideológicos entre o tipo de universalismo que pode vir a prevalecer no futuro, o “universalismo europeu” ou um “universalismo universal”, este último não baseado apenas na visão de mundo das grandes potências, mas a partir de uma “apreciação conjunta” do bem. Destaca, assim, o autor, que “a luta entre o universalismo europeu e o universalismo universal é a luta ideológica central do mundo contemporâneo e o resultado será fato importantíssimo para determinar como será estruturado o sistema-mundo futuro” (WALLERSTEIN, 2007, p. 89)

O primeiro passo, pensamos, para que prevaleça um modelo que efetivamente considere a pluralidade em que múltiplas epistemes convivam e/ou dialoguem, reside na crítica e na capacidade de identificação dessas estruturas de poder, imperceptíveis à grande massa em virtude da naturalização das ideologias e padrões. Exemplo de como essas marcações, baseadas na ideia de universalidade e centro, foram e permanecem sendo reproduzidas em nossa sociedade, podem ser vistas na própria identificação de nosso povo em conformidade com a região do país em que vivem, ou seja, existe o sulista, o

nortista, o nordestino, mas não se fala em “sudestino” ou “centro-oestista”, como destaca Porto-Gonçalves (2005, p.3). Segundo Porto-Gonçalves (2005, p. 3), tal marcação ocorre porque aqui “o sudeste é o centro e, como tal, não é parte. É o todo!”. A pergunta que se faz então é: quantos de nós já havíamos percebido e questionado essa demarcação? E, mesmo que hipoteticamente considerássemos que grande número assim o refletisse, quantos destes identificam nele a reprodução de relações de poder e de toda lógica de naturalização dos padrões eurocêntricos? Ouso apostar numa parcela muito pequena.

O exemplo acima elucida esse modelo de organização excludente, que obviamente não é o único, visto que a produção e a reprodução das diferenças em nossa sociedade estão materializadas em nossas instituições e estruturas por todo conjunto de práticas, que naturalmente conforma a hegemonia do homem frente à mulher, do branco frente ao negro e ao índio, do cristão frente ao não cristão etc.

A dificuldade dessa percepção é trabalhada por Lander (2005) como sendo o resultado do processo do colonialismo/imperialismo, severo na formatação de modelo de desigualdades e injustiças várias (principalmente as sociais), bem como responsável por implantar essa base epistemológica que perdura e dificulta que enxerguemos nossa própria realidade de forma outra que não as que nos foi naturalizada. Assim, destaca Porto-Gonçalves (2005, p.3):

É essa visão eurocêntrica que nos impedirá de ver que não há um lugar ativo, a Europa, e lugares passivos, a América, por exemplo. Desde o início da primeira modernidade, sob hegemonia ibérica, que a colonialidade lhe é constitutiva. A América teve um papel protagônico, subalternizado é certo, sem o qual a Europa não teria acumulado toda a riqueza e poder que concentrou.

A colonialidade do saber e a influência do eurocentrismo em nossa sociedade, mais o ceticismo típico da pós-modernidade e a força do pensamento liberal, suscitam a necessidade de questionarmos, de quais são as possibilidades de diálogo e de (res)significação destas perspectivas teóricas, seja na área do conhecimento, da política, da cultura etc (LANDER, 2005). Tal discussão é extremamente necessária quando se percebe que “na América Latina o colonialismo não significou o fim da colonialidade” (QUIJANO, 2005, p.

109), e que em muitos aspectos permanece de maneira sutil, acortinado, circunstância que ocasiona a seguinte consideração de Lander (2005, p.7):

o eurocentrismo e o colonialismo são como cebolas de múltiplas camadas. Em diferentes momentos históricos do pensamento social crítico latino-americano levantaram-se algumas dessas camadas. Posteriormente, sempre foi possível reconhecer aspectos e dimensões (novas camadas de ocultamento) que não tinham sido identificadas pelas críticas anteriores. Hoje nos encontramos diante de novos questionamentos globais e fundamentais dos conhecimentos e disciplinas sociais em todo o mundo. O Relatório Gulbenkian,, coordenado por Immanuel Wallerstein, é uma significativa expressão destas reflexões, como também o são a crítica ao Orientalismo, os estudos pós-coloniais, a crítica ao discurso colonial, os estudos subalternos, o afro-centrismo e o pós-ocidentalismo.

Ainda segundo Lander (2005), a dificuldade reside, dentre outros, na força do pensamento liberal consolidado durante séculos, que “[...] além de apresentar sua própria narrativa histórica como conhecimento objetivo, científico e universal e sua visão de sociedade moderna como a forma mais avançada” (LANDER, 2005, p.8), ainda se apoia em condições históricas específicas, como as crenças e tradições religiosas, o desenvolvimento das ciências modernas e as decorrentes rupturas que decorreram entre corpo e mente, razão e mundo, especialistas e não especialistas etc, circunstâncias que ajudaram a consolidar a modernidade e a organização colonial como ocorridas. Para Lander (2005, p. 10):

Na autoconsciência europeia da modernidade, estas sucessivas separações se articulam com aquelas que servem de fundamento ao contraste essencial estabelecido a partir da conformação colonial do mundo entre ocidental ou europeu (concebido como o moderno, o avançado) e os “Outros”, o restante dos povos e culturas do planeta.

Desta maneira, toda a história, organização colonial (inclusive dos saberes), do tempo e dos espaços que se espalham e se consolidam mundo afora, criam essas narrativas universais.

Nesse ínterim, uma vez que a ideia de civilização se consolida e, cada vez menos, é capaz de ser combatida, o modelo liberal de organização social apresenta-se como o único possível e, então, diante desse contexto, se estrutura o ambiente intelectual e as ciências sociais modernas, que, segundo Lander

(2005), se projeta em torno dessa ideia de modernidade representada por quatro dimensões, a saber:

1) a visão universal da história associada à ideia de progresso (a partir da qual se constrói a classificação e hierarquização de todos os povos, continentes e experiências históricas); 2) a “naturalização” tanto das relações sociais como da “natureza humana” da sociedade liberal-capitalista; 3) a naturalização ou ontologização das múltiplas separações próprias dessa sociedade; e 4) a necessária superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz (“ciência”) em relação a todos os outros conhecimentos.” (LANDER, 2005, p. 13)

Assim, a constituição dos saberes e/ou das disciplinas que conhecemos como ciências sociais, revestem-se não apenas os conceitos de Estado e os próprios Estados, mas a economia, o mercado, as classes e a sociedade civil, organizando todos os povos, tempo e espaço, de forma universal, mas numa perspectiva histórico-cultural individual/específica, na perspectiva eurocêntrica. Fixam-se os conceitos de normal e de normalidade a partir do padrão eurocêntrico, que se contrapõe a todos os outros, vistos como sinônimos de bárbaros, pré-modernos, arcaicos e, no sentido mais pejorativo da palavra, como diferentes.

Nesse caminhar, o modelo liberal torna-se cada vez mais científico, objetivo, universal e todas essas diferenças por ele produzidas são chanceladas e/ou reforçadas pelas ciências sociais, instituindo-se como verdade, dando à sociedade ocidental a posição de única detentora de conhecimento adequado ao desenvolvimento da civilização. Por outro lado, o “conhecimento dos “outros”, o conhecimento “tradicional” dos pobres, dos camponeses não apenas era considerado não pertinente, mas também como um dos obstáculos à tarefa transformadora do desenvolvimento”. (LANDER, 2005, p. 17)

O que percebemos, assim, é que o colonialismo e o imperialismo, bem como esse modelo de organização social neoliberal introjetado mundo afora pelas potências ocidentais estruturou desigualdades sociais e a hierarquização epistemológica do saber.

Sensível a esta realidade, imerso na construção de projeto pluralista e de emancipação social, Santos (1989) identifica de forma contemporânea como a ciência moderna criou esse paradigma a ser superado, o da ruptura com o senso

comum e com o conhecimento popular, desqualificando esse saber e, conseqüentemente, restringindo o campo do conhecimento válido ao científico.

(...) um paradigma que pressupõe uma única forma de conhecimento válido, o conhecimento científico, cuja validade reside na objetividade de que decorre a separação entre teoria e prática, entre ciência e ética; um paradigma que tende a reduzir o universo dos observáveis ao universo dos quantificáveis e o rigor do conhecimento ao rigor matemático do conhecimento, o que resulta uma desqualificação (cognitiva e social) das qualidades que dão sentido à prática ou, pelo menos, do que nelas não é redutível por via da operacionalização, a quantidades; um paradigma que desconfia das aparências e das fachadas e procura a verdade nas costas dos objetos, assim perdendo de vista e expressividade do face a face das pessoas e das coisas onde, no amor ou no ódio, se conquista a competência comunicativa. (SANTOS, 1989, p.34-35)

Uma das principais críticas de Santos (1989) reside nessa questão epistemológica, mais precisamente de como as ciências sociais hierarquizaram determinados conhecimentos, privilegiando-os em detrimento de outros e, conseqüentemente, também instituindo relações de dominação entre grupos, conforme o conhecimento ou não que eles detêm e/ou praticam.

Por isso, para Santos (1989) uma das lutas mais importantes do século XXI é em torno do conhecimento, sendo necessário que se quebre o paradigma acima referido, superando-se o modelo de racionalidade da modernidade ocidental e construindo-se outra racionalidade, plural, abrangente, ampla, que permita o diálogo entre as mais diversas experiências sociais do globo.

Esta “batalha do conhecimento” firma-se na possibilidade de uma “transição paradigmática”, em que essa ordem hegemônica científica e de matriz positivista, legada da modernidade, deve findar-se, justamente por ser, além de injusta, insuficiente para representar toda a complexidade da sociedade contemporânea, onde se verificam múltiplas experiências que não devem continuar a serem invisibilizadas e desperdiçadas (SANTOS, 1989).

Esse momento de transição paradigmática se corporifica em duas dimensões, autônomas, mas ao mesmo tempo complementares, que seriam a “transição societal”, aquela entre diferentes modos de viver e de se organizar em sociedade, e a “transição epistemológica”, entre diferentes ordens científicas (SANTOS, 1989).



O resultado dessa transição poderia vir a superar o que Souza (2007) intitulou de “pensamento abissal”, isto é, um sistema de distinções visíveis e invisíveis, representado por linhas cartográficas “abissais” que demarcavam o novo e o velho mundo no período colonial, pensamento esse que ainda permanece estruturado, ditando relações, sobretudo políticas e culturais, excludentes. Acerca do pensamento abissal, explica o autor:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o "deste lado da linha" e o "do outro lado da linha". A divisão é tal que "o outro lado da linha" desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o "outro". A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo "deste lado da linha" só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. (Para além do **Pensamento Abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes” o autor esboça, em linhas. (SANTOS, 2007, p. 3)

Nesse ínterim, Santos (2007) destaca que o conhecimento e o Direito modernos são exemplos típicos de manifestações do pensamento abissal, projetando-se como as “duas principais linhas abissais globais dos tempos modernos, as quais, embora distintas e operando de forma diferenciada, são mutuamente interdependentes” (SANTOS, 2007, p.3).

O pensamento abissal, no campo do conhecimento, traduz-se na distinção universal, pela ciência moderna, entre o verdadeiro e o falso, ao mesmo tempo em que despreza outros dois conhecimentos, a filosofia e a religião. Num patamar ainda menos significativo nessa linha abissal invisível, estariam os conhecimentos tornados “incomensuráveis e incompreensíveis” por não seguirem nem aos critérios científicos de verdade nem os critérios dos conhecimentos reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia, que de alguma maneira podem despertar o interesse da verificação. (SANTOS, 2007, p.6).

Por sua vez, o Direito externa o exercício da diferenciação em linhas (a de cá e a de lá) a partir das normativas universais sobre o que seja legal e não

legal, de acordo com o direito oficial do Estado, deixando, entretanto, de fora dessa dicotomia “todo um território social onde ela seria impensável como princípio organizador, isto é, o território sem lei, fora da lei, o território do a-legal, ou mesmo do legal e ilegal de acordo com direitos não oficialmente reconhecidos” (SANTOS, 2007, p.6). Nesse sentido, o direito age como instrumento de dominação, reproduzindo essa estrutura social de desigualdades entre grupos e classes.

Ultrapassar esses paradigmas, principalmente na busca por uma sociedade mais igualitária e com justiça social, requer, então, segundo Santos (2007), a construção de um pensamento “pós-abissal”, fundado numa reflexão epistemológica e teórico-política que concebam nova teoria crítica e novo padrão de racionalidade, que tenham como horizonte a emancipação.

A perspectiva emancipatória deve ocorrer em conformidade com o princípio da igualdade e da diferença, que tem como corolário “defender a igualdade sempre que a diferença gerar inferioridade e defender a diferença sempre que a igualdade implicar descaracterização” (SANTOS, 2007). Segundo Carvalho (2018, p. 8), esse princípio “é a tensão entre igualdade e diferença, entre a exigência do reconhecimento e o imperativo da redistribuição, uma dialética política que não pode ser rompida”.

A emancipação ou, ainda, a reinvenção da emancipação por meio de pensamento pós-abissal, é caminho, segundo Santos (2007), que pode ocorrer por meio da “Epistemologia do Sul”, capaz de acolher toda a diversidade social do Mundo. Para Carvalho (2018, p.4)

O “Sul” em Boaventura de Sousa Santos não é um conceito geográfico e, sim, uma categoria sócio-política relativa aos países, regiões, segmentos, grupos que sofrem processos de exclusão, opressão e discriminação”. O “Sul” é uma metáfora do sofrimento humano, produzido nas hibridações do capitalismo e da colonialidade do poder. Na formulação de Boaventura Santos, a “Epistemologia do Sul” assenta-se em uma tripla orientação: “aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul.

Ao se buscar o diálogo com o conhecimento desses grupos e regiões historicamente rechaçados abre-se visibilidade para o até então inexistente (ou tratado como tal). Em outras palavras, a ideia é dar vida ao invisível e, por isso, impossível nas ciências convencionais, tornando-o, então, possível e visível. É

substituir a ausência de determinadas experiências e objetos pela presença dos mesmos.

Uma via possível a esse novo modelo/paradigma é por meio do reconhecimento da “Ecologia de saberes”, que confronte a hegemonia da ciência moderna. O conceito abarca a integração de diferentes saberes, no qual uns são incompatíveis e outros não, mas cujo diálogo torna possível criar outro marco epistemológico, onde haja realmente possibilidade de interculturalidade. (SANTOS, 2007)

É uma ecologia, por estar baseada no reconhecimento da diversidade epistemológica e na pluralidade de conhecimentos, tratando-se um deles da própria ciência moderna, que pode interagir e ao mesmo tempo sustentar-se de forma dinâmica e sem comprometimento de suas autonomias. Em outras palavras, a ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (SANTOS, 2007, p. 24).

Para Carvalho (2018, p. 12), a ecologia dos saberes representa “[...] o diálogo do conhecimento científico com outros conhecimentos que estão presentes nas práticas sociais, construindo uma nova relação entre conhecimento científico, conhecimentos populares, conhecimento artístico, conhecimento dos cidadãos.”

As teses defendidas por Santos (2000, 2007, 2008) reforçam que o nosso modelo de ensino jurídico – que tem na dogmática jurídica sua principal fonte - não está alinhado com a construção de conhecimento cuja prática se aproxime da realidade social, ao contrário, esse formato e, por consequente, o próprio Direito - não emancipatório - acaba por contribuir com a reprodução da estrutura social que se caracteriza por opressora e desigual.

Aprofundar a crítica epistemológica permite ampliar a discussão e, conseqüentemente, desenvolver instrumentos para melhor formação dos estudantes dos Cursos de Direito.

É a partir dos apontamentos e críticas realizados pelos autores referidos nesse tópico, que indagamos em que ponto o modelo de ensino jurídico contribui para a formação de profissionais que não são acríticos a complexidade dos conceitos de democracia, direitos humanos, estado de direito que adotamos em nossa sociedade e nas relações com outros países, típicas da globalização. Por conseguinte, dada a importância do profissional do Direito e sua atuação nas

principais instituições pátrias, conhecer como tais ideias de mundo foram afirmadas - e talvez permaneçam sendo - torna-se objetivo na busca de um modelo mais assertivo de educação jurídica que colabore com a construção de uma sociedade mais igualitária.

Nesse sentido, defende-se a busca de novos caminhos também por meio do legado de Paulo Freire.

#### **4.3 Em busca de caminhos a serem trilhados:** a correlação das teorizações supra com a literatura de Paulo Freire

Várias são as teses, argumentos, conceitos de Paulo Freire reconhecidos universalmente. O educador ganhou uma projeção mundial, sendo identificado como um dos mais importantes do século XX e que continua tendo suas teorias utilizadas como referencial no século XXI. Nesse sentido, destaca Streck (2004, p. 37):

Assim como andarilharam pelo mundo, as ideias e as experiências políticas e educativas de Paulo Freire também realizaram um longo e fecundo percurso. Elas o acompanharam do litoral para o sertão nordestino, chegando ao sul do Brasil. Do seu país de origem, seguiram-no para o Chile, para a Bolívia e, também, para os Estados Unidos da América. Como incansáveis que são, as suas ideias e as suas experiências se alimentaram na África, na Europa e na Oceania.

Sua vida e obra estiveram sempre interligadas e circunstanciadas pela prática educativa, o que posiciona o autor não apenas como teórico, mas como profissional múltiplo, que através de suas próprias vivências veio construindo suas obras, o que o fez por meio da experimentação do contexto histórico político e pelas práticas educacionais. Para o autor, a associação entre teoria e prática é necessária, e nesse sentido, afirma que “a teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”. (FREIRE, 1996, p.25).

Assim, uma das principais temáticas de estudo é a inter-relação entre educação e política ao longo da história. Política em Freire não se restringe ao exercício da atividade do legislador ou do chefe do executivo, significa questionar

a efetividade da cidadania, do exercício da democracia, do diálogo, das opressões, da liberdade, dentre outros. (FREIRE, 1996)

Freire (1996, 2005) defende que a educação não se restringe ao ambiente escolar, já que inerente ao espaço social do ser humano desde seu nascimento. Todas as comunidades em que a pessoa é inserida, a começar pela própria família, são representações de espaços de formação educacional do indivíduo. Por outro lado, há de se considerar que todas as pessoas expressam-se como seres políticos, expressando-se politicamente por meio das decisões tomadas ao longo de toda uma vida. Desse modo, educação e política são indissociáveis e por essa razão, a educação é carregada de politicidade, de escolhas nos currículos, nos projetos pedagógicos, nas ementas das disciplinas etc.

Defendo, pois, a inexistência de neutralidade da educação frente à política, Freire (1996, 2005) argumenta pela necessidade de uma pedagogia e/ou educação para a liberdade, que seja conscientizadora, dialógica e democrática. Nesse processo, apenas aproximar-se da realidade não é suficiente, é importante desenvolver capacidade crítica acerca dela. Nesse sentido:

Ao nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual está e procura. Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. (FREIRE, 1980, p. 25)

Educar para libertar pressupõe problematizações, desvinculando-se das práticas de domesticização das pessoas, que, como resultado, permite apenas uma formação acrítica e descontextualizada com o seu meio social. O diálogo é um dos caminhos necessários para mudar esse cenário, tornando-o não apenas mais humanizado, como também democrático, e nesse sentido, sustenta Freire (1976, p.41), que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, destacando que

a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é a prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 1976, 42).

No que pertine a conscientização há de se registrar que toda a defesa de Freire perpassa pela sua afirmação, vindo a afirmar o conceito, revisando-o, em razão das vivências do autor. Assim, verifica-se a tomada do termo consciência enquanto i) consciência da realidade nacional, utilizando a nomenclatura no sentido político, identificando o contexto histórico do país; ii) consciência enquanto estágios de consciência do próprio indivíduo, destacando que o indivíduo primeiro adquire uma consciência inicial ingênua, pelo que precisa progredir em relação à criticidade, evoluir dessa consciência ingênua para uma consciência crítica. Destaque-se que esse processo é permanente e que, em uma fase intermediária, perpassa a consciência transitivo crítica. Além de permanente, esse processo é feito de complexidades e não é linear. Considere-se, ainda, iii) Consciência de classe e iv) consciência das múltiplas subjetividades dos sujeitos. (FREIRE, 1976),

Portanto, conscientizar significa que a educação é um processo e que está em constante movimento ao longo de toda a vida, implicando “dialogação”, ou seja, “[...] na responsabilidade social e política do homem. Implica num mínimo de consciência transitiva, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio" (FREIRE, 1976, p.78).

A relação da consciência com a realidade caracteriza-se pela dialética, já que para mudar a realidade é necessário estar consciente dela, mas ao mesmo tempo somos influenciados pela própria realidade, estabelecendo, portanto, a interdependência.

A formação da consciência pode proporcionar a mudança de relação de submissão do indivíduo perante o mundo, possibilitando a sua emancipação, o que, entretanto, depende do processo educacional, compreendendo gestores, professores e alunos, como porta à liberdade.

Como não existe para Freire um conhecimento acabado, também não existe uma consciência acabada, pelo que argumenta que estaremos sempre em processo de educação e aprendizagem.

A partir da obra *Pedagogia do Oprimido* (segunda metade dos anos 60), dois grandes alicerces teóricos são incorporados e/ou influenciam o pensamento de Freire: preceitos ideológicos da teoria da libertação e do marxismo. A concomitância e aproximação das duas temáticas se reflete na própria colocação

do educador ao dizer que “Em Marx eu encontrei uma certa fundamentação objetiva pra continuar camarada de Cristo”. (FREIRE, 2005, p. 50)

A teologia da libertação reflete o movimento desenvolvido pela ala progressista da Igreja Católica, na década de 80 do século XX no Brasil. Os trabalhos da Igreja voltaram-se, de forma mais intensificada, à atuação perante os mais necessitados e excluídos, chamados, de uma maneira geral, por autores existencialistas cristãos como os “esfarrapados do mundo” (FREIRE, 2005). Como Freire era um cristão progressista, a equação opressão versus libertação foi plenamente incorporada em suas obras. Nesse sentido, centra-se sua pesquisa na consciência de classe, determinante para a transformação social e extremamente dependente da educação para atingir a consciência coletiva, ainda forjada dentro da opressão, mas que se pretende ver caminhar para uma libertação real, efetiva.

No processo educacional, portanto, cabe a problematização do contexto social, cultural e político.

A partir de “Pedagogia do Oprimido” (2005), vários conceitos vão sendo repensados para que a educação seja afirmada como caminho à formação da consciência crítica, que deve ser trabalhada de forma horizontal e dialógica. É, nesse sentido, que o autor argumenta que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 2005, p. 57)

É também nesse momento que o autor reforça a necessidade da educação problematizadora (os conteúdos, os currículos também precisam ser trabalhados considerando o conhecimento do aluno, num diálogo entre educadores e educandos; os alunos constroem seu conhecimento através da ajuda do professor e do diálogo) em oposição ao que ele chamava de educação bancária (educação dos depósitos, no sentido de que alguém que detinha conhecimento da prática educativa, os professores, apenas “depositavam” esse conhecimento nos alunos, não havendo troca, problematização, etc.). Freire observa que:

O antagonismo entre as duas concepções (da educação), a bancária, que serve a dominação, e a problematizadora, que serve a libertação, corporifica-se justamente aí. Enquanto a primeira mantém necessariamente a contradição educador-educando, a segunda realiza sua superação. (FREIRE, 2005, p. 10)

Por fim, ainda na esfera da “conscientização”, Freire (2005) destaca a importância de se desenvolver os processos educativos com consciência das múltiplas subjetividades. Essa ênfase é dada tanto a partir do reconhecimento da complexidade humana, não valorizada pelos ideários da modernidade, como pela riqueza existente nas diferenças, que podem e devem ser incorporadas. É necessário, então, que os modelos educacionais respeitem e valorizem as subjetividades em toda a sua diversidade.

Todas essas abordagens, revisitadas em Freire, nos permite não apenas perquirir acerca de qual o papel da educação junto ao indivíduo e a sociedade, mas também nos leva a ilação de que além de não ser transformadora e emancipatória, a escola ainda pode contribuir com a reprodução de injustiças sociais diversas, mormente quando considera o aluno apenas como objeto e não como sujeito da aprendizagem. Valendo-nos de breve resumo feito por Campos (2007), e que avoca tudo o que aqui contemplamos, a educação libertadora deve então ser, dentre outras:

- a) Dialógica, ou seja, o professor ao mesmo tempo em que ensina, aprende com a riqueza cultural que o aluno traz do ambiente onde vive.
- b) Problematizadora, isto é, os temas escolhidos para estudo devem estar de acordo com a realidade social vivida pelo aluno.
- c) Crítica, no sentido de ser formadora de cidadania, dando consciência da responsabilidade social e política do educando.
- d) Voltada para a relação reflexão e ação, ou seja, para a práxis (prática-teoria-prática): o aluno vem para a escola com sua experiência de vida (a prática), recebe na escola o saber elaborado ou erudito (a teoria) e ao voltar para sua realidade tem uma nova prática, agora enriquecida pela teoria. (CAMPOS, 2007, s.p)

Nesse sentido, percebe-se que o se propõe é a mudança de paradigmas no processo educacional, tendo como centro a pessoa e sua aprendizagem contextualizada e capaz de transformar a sociedade de sua vivência.

Essas propostas, embora não sejam recentes, ainda se fazem extremamente atuais e permanecem enquanto alternativa ao modelo de ensino vigente, cujos impactos dos ideários da modernidade, do liberalismo, do eurocentrismo e das próprias especificidades históricas do nosso país, demonstrados ao longo da dissertação, não foram superados. Assim, a obra de Freire permanece nova,



[...] “... porque o seu trabalho não perdeu vitalidade, não perdeu a irrigação, não perdeu a conexão com a vida e com o sangue que a vida partilha e emana”, não sendo, talvez, uma unanimidade, porque seu trabalho é “....um trabalho comprometido com as vítimas. E não é sempre que se pode supor que além da vítima, o vitimador também se percebe contemplado na obra de Paulo Freire. (CORTELLA, 2018, p.25)

Não sem razão, diversos educadores permanecem revisitando as obras de Freire e tentando expandir o seu pensamento para novos territórios de aprendizagem, tentando situar a escola por permitir a crítica descolonialista.

Entendemos que é significativa a convergência entre os pensadores das ciências humanas e da educação citados ao longo dessa pesquisa, principalmente aqueles cujas teorizações foram destacadas no capítulo 4, e a obra de Freire, bem como que o diálogo entre as obras permite, por um lado, o (re)conhecimento da forma como o nosso modelo de educação foi pensado e estruturado (quais valores e bases eurocêntricas foram naturalizados, como tudo isso permanece sendo reproduzido), e, de outro, identificar possíveis caminhos que possam se apresentar como alternativa à construção de educação jurídica que forme profissionais mais conscientes de seu papel na transformação de nossa sociedade.

Apontar essas conexões em relação a Freire e os demais pensadores citados trata-se justamente do exercício dialógico proposto por aquele, ou seja, de possibilitar o trabalho em conjunto capaz de alcançar a educação emancipadora. Ainda, aproximar tais teorizações torna claro o quanto convergem os pensamentos de todos eles acerca de emancipação, respeito ao conhecimento popular, de que o conhecimento percorre outros caminhos sociais e não está presente apenas na cientificidade, o que fortalece a visão prospectiva dessas teorias capazes de orientar novos processos educacionais.

A fim de compreender se os Cursos de Direito têm como práticas a educação emancipadora, o próximo capítulo cuidará de analisar os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de três cursos de Direito de diferentes instituições, a saber: os cursos de Direito da UFMG, UFOP, UFLA.

## 5 OS CURSOS DE DIREITO PESQUISADOS: UFMG, UFOP, UFLA<sup>1</sup>

Compreender as teorizações trazidas aos argumentos dessa pesquisa pressupõe associá-las às práticas educacionais no objeto proposto, ou seja, os Cursos de Direito.

Como método o dedutivo, associou-se a descrição de teorias e da experiência profissional do educador no Curso de Direito da Rede Doctum de Ensino de João Monlevade, valendo-se de premissas gerais analisadas junto às específicas, isto é, do geral para o particular. Assim, visando atingir os objetivos propostos, optou-se pelo caminho explicativo, alicerçado pela revisão bibliográfica, aliada a observação dos anos de atuação no magistério, dos procedimentos técnicos e das referências publicadas em documentos. A pesquisa, assim, além de se processar por meio da compreensão e interpretação de várias leituras, legislação e ações no âmbito do processo de aprendizagem, conclui-se como de natureza qualitativa, diante da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos, a partir de agora mencionados como PPPs.

Elegeu-se, como análise da inter-relação entre teoria e práticas educacionais, os estudos dos processos educacionais havidos nos Cursos da UFMG, UFOP e UFLA, para se verificar em que proporção os cursos e projetos político-pedagógicos escolhidos, como lócus de análise, forjados em três

---

<sup>1</sup> O autor utilizou-se da pesquisa dos PPCs dos cursos de Direito da UFMG, UFOP, UFLA que estão disponíveis nos seguintes endereços:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA). Projeto Pedagógico Curso de Direito. Disponível em: [www.dir.ufla.br/wp-content/uploads/2015/09/PPC-Direito-Caderno-Principal.pdf](http://www.dir.ufla.br/wp-content/uploads/2015/09/PPC-Direito-Caderno-Principal.pdf). Acesso em: 9 jul.2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Projeto Pedagógico - UFMG. Disponível em: <https://www2.ufmg.br/direito/content/.../20183/.../Projeto%20Pedagógico%202008>. Pdf . Acesso em 9 jul 2018a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Histórico - 120 anos. Disponível em: [https://www.direito.ufmg.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=94&Itemid=](https://www.direito.ufmg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=94&Itemid=) . Acesso em 9 jul 2018b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO Projeto Pedagógico Direito UFOP. Disponível em: <https://www2.ufmg.br/direito/content/download/20183/140093/file/Projeto%20Pedagógico%202008.pdf>. Acesso em 9 jul.2018.

universidades diferentes, em épocas diferentes, se aproximam e se afastam desses ideários descoloniais.

Nesse sentido, foi proposto compreender como as premissas, os métodos e os conceitos, apontados por Freire, Boaventura, Lander, Wallerstein dentre outros que referenciam a pesquisa, podem fazer parte da reestruturação do ensino jurídico brasileiro, o que exige identificar as próprias raízes em que se consolidou essa educação, com qual finalidade e sob a influência de quais pensamentos, o que foi feito durante o primeiro capítulo.

Assim, na primeira parte dessa pesquisa, vimos que não há discordância, ao contrário, há consenso no que diz respeito aos motivos que levaram a implementação dos cursos jurídicos no Brasil, ligados ao entendimento de que era preciso formar nossa elite política e burocrática, e isso, por óbvio, revela muito do modelo que ainda se perpetua no ensino jurídico atual. Simões Neto apud Dantas (2018), ao realizar pesquisa sobre o perfil dos estudantes que ingressavam no ensino jurídico dessa época, retoma discursos que cancelam essas conclusões, a saber:

Os discursos de várias personalidades da época, citadas por Venâncio Filho (1982), salientam esse objetivo. O Visconde de Cachoeira, responsável pelos estatutos provisórios dos cursos, aponta como função principal destas instituições a formação de "dignos deputados e senadores". O parlamentar Cunha Barbosa, por sua vez, esclarece que as escolas deveriam ensinar doutrinas ao legislador e ao homem de Estado, lembrando que o Brasil independente precisava formar cidadãos aptos a substituir os atuais membros do Poder Legislativo. Adorno (1988) afirma que paralelamente ao surgimento dessa classe política dirigente emergiram os mais diversos personagens do cenário jurídico e da burocracia estatal, como magistrados, desembargadores, diplomatas etc. Além disso, esses cursos revelaram-se enormes celeiros de intelectuais, escritores, artistas e jornalistas: "As Academias de Direito resumem, durante todo o período monárquico e boa parte de nossa vida republicana, toda a vida cultural e política do país. (SIMÕES NETO apud DANTAS, 2018, p.28)

A influência de pensamento com viés colonizador se verifica até mesmo na adoção de doutrinas colonizadoras utilizadas nos Cursos de Direito. Nesse sentido, observa Roberto (2018, p.156) que

Desde o início e até 1851, adotou-se, como compêndio oficial, as Instituições de Direito Civil Português, de Melo Freire, originalmente escritas em latim. De 1851 ao final do período estudado, utilizou-se, para o mesmo fim, as Instituições de Direito Civil Brasileiro, de Trigo

de Loureiro, elaboradas sob forte influência da obra do professor de Coimbra.

Tomando por base os métodos ainda vigentes, Adeodato (2005, p.15) critica o modelo predominante de ensino dirigido à memorização do Direito dogmaticamente organizado, o que é chamado pelo mesmo de “relapsos descritivos do direito positivo.”

Para Streck (2009, p. 33), o Direito brasileiro não atende ao fim do Estado Democrático de Direito, que demanda a transformação social. Para o autor

[...] não houve ainda, no plano hermenêutico, a devida filtragem – em face da emergência de um novo modo de produção de Direito representado pelo Estado Democrático de Direito – desse (velho/defasado) Direito, produto de um modo liberal-individualista-normativista de produção de direito.

Nesse contexto, visando identificar o que efetivamente mudou desde a criação dos primeiros cursos, foi realizada, como ponto de partida da pesquisa, uma revisão das bases epistemológicas que definiram o modelo implantado. Objetivou-se compreender a história da formação em Direito, identificando suas raízes, bem como verificando historicamente como era ofertada a transmissão dos saberes ao estudante de Direito. O próximo objetivo será, de um lado, identificar os pontos principais de mudança e, por outro, contribuir com o diálogo acerca de possíveis e necessárias reformas nos currículos, nos métodos e, talvez, na própria forma de interpretação do instituto.

Segundo levantamento feito por Lorenset (2018) foi exponencial o aumento dos cursos de Direito no séc. XX, a saber:

Novos cursos foram criados como "Faculdades Livres" (isto é, particulares) entre 1891 e 1925, na Bahia, no Rio de Janeiro, em Belo Horizonte. De acordo com Niskier, de 1945 até a votação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1961, ocorreu uma primeira expansão significativa do ensino superior no país, de modo que, em 1962, estavam em funcionamento nada menos que 60 cursos de Direito. Outra expansão, não menos expressiva, deu-se entre 1962 e 1974, pois neste último ano os cursos de Direito existentes no país totalizaram 122. Em 1982, o total passou a ser de 130 cursos. Uma terceira e altamente expressiva expansão deu-se nas décadas de 80 e 90, de modo que em 1997 o total de 1982 foi dobrado: 260 cursos em funcionamento (Sardenberg, 1997). (...) A distribuição desses cursos no território nacional é, no entanto, bastante desigual. A quase totalidade se concentra em apenas quatro estados, cabendo ao Estado de São Paulo o primeiro lugar (22%). Os demais percentuais mais

elevados correspondem aos Estados de Minas Gerais (13%), Rio Grande do Sul (11%) e Rio de Janeiro (11%). Juntos, esses quatro estados totalizam 57% dos cursos em funcionamento no país (dados baseados na listagem de Camargo, 1998). (LORENSET, 2018, p.102)

Já no ano de 2017, conforme dados levantados pelo Guia do Estudante, o Brasil já possuía 1.240 cursos superiores de Direito, consagrando-se como o país com o maior número desses cursos em todo o mundo. Segundo o mesmo Guia, a soma total de cursos de Direito no mundo chega a 1.100. Mais impressionante é o número de advogados provenientes desses cursos, chegando a 800 mil, isso porque muitos não logram êxito na aprovação do exame da OAB, já que se não fosse a existência da prova como pré-requisito para poder advogar no Brasil, o país computaria mais de três milhões de advogados. Atualmente, somam-se 1542 Cursos de Direito autorizados no Estado brasileiro.

Sendo certo que embora todos esses cursos tenham como diretriz a observação de um mínimo de componentes curriculares, não é homogênea a eleição desses elementos, liberdade que se garante pelo conceito de flexibilização curricular, fato também, que redundará na qualidade do Curso.

No caso, para a pesquisa desenvolvida, o recorte de análise escolheu três cursos de Direito de instituições públicas, quais seja, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e a Universidade Federal de Lavras (UFLA). Se por um lado tratam, como dito, de três instituições que possuem mesma natureza jurídica – públicas federais - o que as aproxima em diversos aspectos, principalmente os legais; trata-se de instituições criadas em momentos diferentes, a UFMG possui o curso de Direito mais antigo de Minas Gerais e a UFLA, uma das instituições públicas que possui um dos cursos de Direito mais recente, já a UFOP tem seu curso numa identificação intermediária.

Assim, a definição da amostra dentro da composição supra, permitirá analisar por meio de seus projetos pedagógicos e currículos dos cursos, bem como por meio de informações disponibilizadas em seus sites institucionais, quais possíveis alterações ocorreram no ensino jurídico com fins de desconstruir o conservadorismo inicial que marcou a formação dos primeiros cursos dentro de um modelo etnocêntrico.

Indo além, a pesquisa qualitativa permitirá compreender quais bases e instrumentos estão sendo utilizados pelos profissionais envolvidos nesse processo (sobretudo, os responsáveis pela definição dos currículos e dos projetos pedagógicos, bem como os professores) para transmissão de ensino contemporâneo que desperte nos alunos visão jurídica crítica e apropriada à nossa sociedade.

### **5.1 Breve relato da história da UFMG e do curso de Direito**

Em 1927, foi criada a Universidade do Estado de Minas Gerais (UMG), o que ocorreu a partir da união de algumas escolas de nível superior, então existentes em Belo Horizonte, quais sejam, a Escola Livre de Odontologia, a Faculdade de Medicina, a Escola de Engenharia e o curso de Farmácia, anexo à Escola Livre de Odontologia.

Observa-se que nessa época já havia em Belo Horizonte também o curso de Direito, que embora tenha sido criado em 1892 na antiga capital do Estado – Ouro Preto, transferiu-se para a atual em 1898.

A UMG permaneceu na esfera estadual até 1949, quando foi federalizada, tendo seu atual *campus* passado a ser efetivamente ocupado pela comunidade universitária nos anos 1960, com o início da construção dos prédios que hoje abrigam a maioria das unidades acadêmicas.

O nome atual - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - só foi adotado em 1965.

O Curso de Direito era independente, criado em 1892, especificamente no dia 10 de dezembro e recebeu a nomeação de Escola Livre de Direito, sua sede era em Ouro Preto.

Os fundadores da Faculdade de Direito foram advogados e juristas, como Afonso Augusto Moreira Pena (diretor), Francisco Luiz da Veiga (vice-diretor), Afonso Arinos de Melo Franco, entre outros jovens que haviam estudado na Europa e eram, portanto, considerados portadores de ideias inovadoras para a época.

Atualmente, segundo informações encontradas no próprio site da instituição:

Desde a sua fundação, a Faculdade de Direito atua como unidade de ensino e centro formador de ideias relacionadas com o desenvolvimento sociopolítico do país. [...] A Faculdade sempre foi um centro de estudantes politizados e preocupados com a luta pelos direitos e princípios democráticos. Os alunos da Vetusta destacam-se pela sua intensa participação política, por exemplo, durante a Ditadura Militar, ao resistirem à opressão, lutando pelas liberdades civis, pelas eleições diretas e pelo processo de redemocratização do país. (UFMG, 2018b, s.p)

Os cursos de ciências jurídicas e sociais converteram-se no curso de Bacharelado em Direito. Hoje em dia, o departamento abrange o curso de Direito e o de Ciências do Estado, que foi fundado no ano de 2008, e conta com o total de quase 3 mil alunos.

## **5.2. Breve relato da história da UFOP e do curso de Direito**

Antes de ser conhecida e, de fato, receber a nomenclatura e o reconhecimento de Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), a Instituição percorreu um longo caminho.

O início de tudo se deu 1839, algumas décadas após a instalação da família real no Brasil, com a criação da Escola de Farmácia. A Escola foi a primeira faculdade de Minas Gerais e também se caracteriza por ser a mais antiga da América Latina nessa área.

Posteriormente, já na segunda metade do século XIX, mais precisamente em 1876, criou-se a Escola de Minas, localizada inicialmente no antigo Palácio dos Governadores, no centro de Ouro Preto. A Escola destaca-se por ter sido a primeira Instituição brasileira dedicada ao ensino de mineração, metalurgia e geologia.

A partir desses marcos, principalmente no século XX, o processo de ampliação foi contínuo, passando diversas graduações, em várias áreas, a serem oferecidas pela Instituição, que também aumentou seu espaço físico e passou a ser integrada por um número maior de professores e colaboradores.

Assim, no dia 21 de agosto de 1969, com a junção das Escolas de Farmácia e Escola de Minas, criou-se a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Muitos outros cursos passaram a ser ofertados nas décadas que se seguiram, destacando-se, assim, a criação de institutos, como Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), o Instituto de Ciências Exatas e Biológicas (ICEB) e o Instituto de Ciências Sociais e Aplicadas (ICSA).

No ano de 2000, a Universidade implantou cursos de pós-graduação e de graduação na modalidade à distância, ofertando Administração Pública, Geografia, Pedagogia e Matemática. Em 2002, dando continuidade ao processo de expansão, inaugurou-se o *campus* na cidade de João Monlevade, com foco na oferta de cursos na área das engenharias.

Com a adesão ao Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a UFOP criou mais uma unidade na cidade de Mariana, onde foram abrigados alguns cursos, tais como Letras, Pedagogia e História.

Segundo informações presentes em seu site institucional, a UFOP,

hoje, [...] oferece 42 cursos de graduação, sendo 38 presenciais e quatro à distância. Quanto à pós-graduação, são ofertados 22 cursos de mestrado, nove opções de doutorado e três especializações à distância. No total, são mais de 15 mil alunos, cerca de 800 técnicos-administrativos e aproximadamente 800 professores, entre efetivos e substitutos. (BRASIL, 2018c, s.p)

Especificamente quanto ao curso de Direito, sua criação se deu em 1993, e em 2017, a autorização da oferta do programa de pós-graduação, nível mestrado.

### **5.3 Breve relato da história da UFLA e do curso de Direito**

A Universidade Federal de Lavras (UFLA), idealizada por representantes da Igreja presbiteriana, iniciou-se em 1908, com a criação da Escola agrícola. A primeira turma de técnicos agrícolas, formada por apenas três estudantes, formou-se em 1911, representando o início de longa trajetória educacional pela qual passaria a Instituição ao longo de todos esses anos.

No ano de 1917, a então Escola Agrícola de Lavras foi reconhecida pelo governo estadual, tendo sido edificado em seu espaço o primeiro silo aéreo de



alvenaria de Minas Gerais<sup>2</sup> No mesmo ano iniciou-se a publicação, com circulação nacional, da revista O Agricultor, que visava a difundir a educação agropecuarista e a ajudar a promover o desenvolvimento rural brasileiro.

Em 1936, o governo federal reconheceu a Escola Agrícola de Lavras, que passou a integrar as escolas de nível superior do país, tendo, em 1938, passado a chamar-se Escola Superior de Agricultura de Lavras (ESAL). No ano de 1963, a ESAL foi federalizada e seus professores e servidores passaram a ingressar o quadro permanente do Ministério da Educação e Cultura, o que se deu por meio da Lei 4.307, de 23 de dezembro de 1963.

A UFLA construiu sua história ao longo do tempo, exercendo com eficiência o seu papel social no ensino, na pesquisa, na extensão e na prestação de serviços em uma das áreas mais estratégicas para toda a nação, a área das Ciências Agrárias, que, dentre outros importantes aspectos, lida com a produção de alimentos, madeira, fibras, medicamentos e energia renovável, sempre diante do desafio de utilizar, sustentavelmente, os recursos naturais, em harmonia com a preservação ambiental. (UFLA, 2018)

A partir do ano de 1990, a UFLA criou cursos em diversas outras áreas, como Computação, Engenharias e Saúde, e com a ampliação, o aumento de cursos de graduação, em 1994, a ESAL se transformou na Universidade Federal de Lavras (UFLA).

Surgiram também os cursos de pós-graduação e, a partir de 2003, o primeiro curso de licenciatura. Em 2007, os primeiros cursos noturnos, o que ajudou no reconhecimento da importância social da Instituição, já que não apenas houve aumento do alunado, mas por ter permitido o acesso à educação superior àqueles que não tinham acesso à Universidade.

Dando continuidade a esse processo de crescimento, bem como de pluralização do público, em 2010, houve ampliação da área de Ciências Sociais e, em 2012, iniciou-se o curso de Direito.

#### **5.4 Análise dos projetos pedagógicos dos cursos**

O presente tópico pretende estabelecer análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Direito das Universidades UFMG, UFOP e UFLA, através da visão

---

<sup>2</sup> Benfeitoria agrícola destinada ao armazenamento de produtos agrícola.

apresentada pelos documentos disponíveis em sites institucionais, o que propiciou conhecer um pouco sobre o fundamental papel destas instituições na formação de profissionais para atuar em nossa sociedade.

O Projeto Político Pedagógico (PPP), também chamado de Projeto Pedagógico do Curso (PPC), por ser um documento público, tem como finalidade inicial, apresentar o curso para a comunidade acadêmica e a sociedade em geral, devendo ser elaborado de forma participativa e envolver representantes de todos os segmentos do Curso, tendo como base o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

É através do PPP que cada Instituição deve articular a maneira como os conteúdos serão ensinados, levando em consideração, dentre outros, a realidade social, cultural e econômica de onde está inserida, bem como especificando quais são as particularidades daquela Instituição e o que ela pretende ser para seus alunos.

Nesse importante documento, deve-se explicar com clareza como se pretende desenvolver o ensino, propondo, inclusive, ações objetivas para melhorar a qualidade da Instituição como um todo.

O PPP não deve ser visto como exigência burocrática ou formalidade instituída para a avaliação do MEC. Deve-se entender o PPP como prática reflexiva propositiva de trabalho sobre a educação superior e sua relação diante de questões essenciais como o processo ensino aprendizagem, a produção e a socialização dos conhecimentos.

Elaborar ou reformular o PPP não é uma tarefa fácil e muito menos deve ser solitária nas mãos do coordenador acadêmico ou com apenas alguns membros do colegiado. A prática de pensar ou repensar esse documento deve ser atribuída a todos os atores envolvidos para a concretização de sua identidade e finalidade de alcance social, articulando a pesquisa, o ensino e a extensão numa leitura interdisciplinar em constante relação entre a teoria e a prática. Para tanto, deve-se observar a flexibilização curricular, bem como a contextualização e criticidade dos conhecimentos, além da prevalência da ética como orientação das ações educativas.

Desta feita, o Projeto Político Pedagógico visa assegurar a formalização das diretrizes curriculares dos cursos, levando em conta as resoluções normativas.

O PPP deve ser fundamentado em consonância com o PDI, de forma a assegurar a efetividade das políticas do ensino, da pesquisa e da extensão da Instituição ofertante do curso. Para tanto, todas as ações e atividades relacionadas à sua efetivação devem ser transparentes, planejadas, estruturadas, divulgadas, compartilhadas e passíveis de implementação e flexibilização.

A partir de tais considerações, iniciamos a análise com base numa visão geral das estruturas curriculares delineadas nos três projetos pedagógicos, conforme análise apresentada abaixo nos quadros 1 e 2.

**Quadro 1 - Estrutura Curricular das Universidades analisadas**

<b>UFLA</b>		
Formação Fundamental 11 disciplinas	Disciplinas eletivas 55 disciplinas	Formação profissional 36 disciplinas
<b>Estágio - 357 h</b>		
<b>UFMG</b>		
Formação. Especifica 2.880h	Formação Complementar 360h	Formação Livre 120h
<b>Estágio - 320 h</b>		
<b>UFOP</b>		
Formação obrigatória 51 disciplinas	Formação Complementar 47	-----
<b>Estágio - 310 h</b>		

Fonte: autoria própria, 2018.

Embora cada Instituição apresente de maneira diferente sua estrutura, percebe-se que os Cursos buscam atender aos critérios básicos das exigências legais quanto aos números de horas obrigatórias do curso, estágio, TCC, regime de trabalho dos professores, bem como suas qualificações profissionais, dentre outros critérios.

O PPP da UFMG apresenta as características gerais obrigatórias das diretrizes para a construção do projeto, mas não deixa clara a atuação dos

acadêmicos na comunidade, o que ocorre apenas por meio do núcleo de práticas jurídicas.

Quanto ao sistema de avaliação da aprendizagem não descreve com exatidão, deixando a critério dos professores sua forma de atuar para avaliar.

O PPP não descreve sobre a obrigatoriedade de se trabalhar as questões étnicoraciais, já regulamentadas pelo MEC em resoluções, demonstrando uma falha no contexto discriminatório presente no currículo oculto.

O projeto da Universidade de Lavras apresenta-se mais alinhado, construído tecnicamente e de base pedagógica clara, com esmero metodológico, estão presentes todas as informações necessárias para sua compreensão e divulgação à comunidade acadêmica, deixando transparecer que sua proposta está mesmo fundamentada na legislação e sugere sua real aplicação nas práticas promovidas pela Instituição como as declaradas no projeto.

O projeto da UFOP é o que mais apresenta falhas técnicas em sua estruturação, com um texto pouco alinhado com as resoluções, bem como ausência de informações essenciais para sua construção. De qualquer maneira, importante ressaltar que a construção de projetos que apenas cumpram formalmente o estabelecido em diretrizes curriculares que serão avaliadas pelo MEC não significa que eles estejam atingindo seu objetivo quanto à formação do aluno, questão que será mais bem analisada com o amadurecer do trabalho.

Por outro lado, a manutenção de modelo conservador pode ser revelada justamente nas ausências, ou seja, naquilo que os projetos pedagógicos não trazem, conforme exemplificaremos a partir da análise do quadro 2, que segue.

## Quadro 2 - Estrutura Curricular das Universidades analisadas

REGIONALIZAÇÃO		
Apenas a UFPA insere em seu projeto a importância do curso para a região e apresenta dados do IBGE que comprovam a demanda. Na análise dos PPPs da UFOP e UFMG não há contextualização do Curso para a região em que estão inseridos.		
EXISTÊNCIA DE DISCIPLINAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICA		
Nenhuma das instituições analisadas menciona de forma específica a formação didático-pedagógica na estrutura curricular para a formação do acadêmico.		
PESQUISA E EXTENSÃO		
UFMG	UFOP	UFPA
<p>Oferta bolsas de estudo para a pesquisa. Desenvolve integração com outros cursos.</p> <p>Possui organização de grupos de pesquisa e de estudos.</p> <p>Realiza seminários, colóquios, palestras e eventos.</p> <p>Auxílica viagem para participação de atividades.</p>	<p>Articula três Projetos extensionistas, que visam ao desenvolvimento da prática profissional.</p> <p>Oferta atividades complementares para incentivar o aluno a participar de experiência que contribua para a sua formação profissional.</p>	<p>Oferta atividades complementares que ajudam o acadêmico a ampliar e a flexibilizar o currículo, enriquecendo o conhecimento jurídico e está organizado em cinco grupos.</p> <p>Existem grupos de estudo em pesquisa de iniciação científica, com apresentação de pôster, comunicação de trabalhos e sua publicação.</p> <p>Auxílica na participação de congresso, seminários, simpósio, palestras, oficinas e debates.</p>
EaD		
São oferecidos alguns cursos à distância, não sendo o caso do Direito.		

Fonte: autoria própria, 2018

Ao analisar os projetos, verifica-se que eles mantêm as características de serem muito mais um documento formal e burocrático, quando, na verdade, o PPP deveria ser essencialmente instrumento acadêmico e pedagógico, detalhando as ações dos docentes, dos discentes e dos gestores do Curso de Direito para a organização de um compromisso assumido consensualmente no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

Desta forma, como uma construção coletiva, sabemos que muitas vezes não aparece o papel do discente, tornando a função coletiva do PPP pouco expressiva. Um documento de cunho político deve revelar o sentido desse

compromisso com a formação de determinado tipo de cidadão e de sociedade e as reais intenções para desenvolver esse processo de formação acadêmica.

Diante do exposto, nas considerações apresentadas anteriormente, não se delimitam com clareza nos projetos das instituições analisadas relato de como o projeto foi elaborado e com qual participação de atores envolvidos no processo acadêmico do curso, bem como sua divulgação à comunidade acadêmica.

Noutro vértice, embora os três projetos contemplem ações planejadas para o ensino, a pesquisa e a extensão, nenhum deles descreve práticas de formação continuada do docente.

Por análise dos PPCs descritos, pode-se afirmar a presença de traços do conservadorismo e do caráter eurocêntrico, a saber:

**Quadro 3 - Comparativo dos Cursos de Direito analisados por meio dos PPPs**

<b>UNIVERSIDADES</b>	<b>UFLA</b>	<b>UFOP</b>	<b>UFMG</b>
<b>ITENS</b>			
<b>Horas Do Curso</b>	<b>3704</b>	<b>3700</b>	<b>3700</b>
<b>Integralização</b>	<b>Mínimo de :10 períodos</b>		
	<b>Máximo de: 15 períodos</b>		
<b>Conceito de Curso</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>
<b>Vagas Ofertadas</b>	<b>120</b>	<b>100</b>	<b>200</b>
<b>Modalidade</b>	<b>Presencial</b>		
<b>Ementário</b>	<b>Não consta</b>	<b>Não consta</b>	<b>Consta</b>
<b>Corpo Docente</b>	<b>Homens 14</b> <b>Mulheres 11</b>	<b>Homens 24</b> <b>Mulheres 06</b>	<b>Homens 76</b> <b>Mulheres 34</b>
<b>Apoio Pedagógico</b>	<b>PDNEE</b>	<b>NAP</b>	
<b>Discente</b>	Programa de Apoio Necessidades Educacionais Especiais	Núcleo de Apoio Pedagógico	Não consta
<b>TCC</b>	<b>Obrigatório</b>		

Fonte: autoria própria, 2018

Os Cursos apresentam traços marcantes da heteronormatividade. Uma reflexão que hora apresentamos e consideramos de fundamental importância seria a quantidade maior de professores homens nos quadros diretivos, colegiados e mesmo como professores. A visão machista prevalecente em

nossa sociedade, como será explicado no item seguinte, pode ajudar a justificar essa desproporção, tratando-se de crítica de fundamental importância nesse cenário de possível desconstrução de paradigmas e melhor institucionalização de modelos para a formação do estudante de Direito.

Nesse sentido, a Universidade que busque formar estudantes para uma sociedade que supere segregações, uma sociedade igualitária e sem a divisão de grupos, precisa se apresentar como espelho a tais alunos. Registre-se que com os dados analisados não houve como verificar se haveria também práticas homofóbicas ou racistas que influenciam a existência e o quantitativo de representantes de minorias (negros, gays, travestis, etc) em cargos de maior escalão nestas Instituições.

Noutro vértice, o caráter nem tão democrático de uma Instituição pública pode se revelar pela ausência de políticas de apoio não ofertadas. Nesse sentido, não foi observado com clareza quais políticas as três instituições possuem que as permitem ser efetivamente democráticas.

Certamente um ensino emancipador deve ser capaz de criar condições cognitivas e intelectuais para que o estudante de Direito se autorregule e atue como agente transformador da nossa realidade social, o que muito dependerá da ancoragem democrática das instituições de ensino, expressão da literatura da teoria da democracia, que em Arretche (2005, p.69) pode ser identificada nos seguintes dizeres: “É a concretização de princípios democráticos nas instituições políticas de cada nível de governo que define seu caráter, e não a escala ou âmbito das decisões.”

Em outras palavras, o que vai fazer com que a Instituição de ensino seja democrática, não é o fato de ela ser mais ou menos (des)centralizada, seja no âmbito geral ou interno, já que o autoritarismo pode existir tanto em uma quanto em outra forma de gestão. A diferença vai estar em qual princípio de justiça social é utilizado por aquela Universidade, o que não resta claro nos PPPs analisados.

Nesse sentido, Malheiro (2018, s.p) nos diz:

Sou de opinião que descentralização e autonomia devem caminhar juntas. Trata-se, dentro de um mesmo nível de governo, de repassar algumas decisões para as escolas de modo que elas participem, junto com a comunidade escolar – interna e externa – da elaboração dos objetivos e projetos educacionais, reforçando a unidade do sistema.

Ao se verificar autonomia da Universidade, mais importante que os questionamentos sobre a existência de um currículo conceitualmente bom, precisa se verificar se ali existe sustentáculo para o desenvolvimento de um processo cognitivo intelectual do aluno. Tem de se garantir igualmente a todos uma série de competências e habilidades que iguala a cidadania dos estudantes, indiferente de seus perfis.

Segundo Gadotti (2018, p.3):

A autonomia e a participação – pressupostos do projeto político-pedagógico da escola – não se limitam a mera declaração de princípios consignados em algum documento. Sua presença precisa ser sentida no Conselho-Escola ou Colegiado, e também na escolha do livro didático, no planejamento do ensino, na organização de eventos culturais, de atividades cívicas, esportivas, recreativas. Não basta apenas assistir às reuniões. A gestão democrática deve estar impregnada de uma certa atmosfera que se respira na escola, na circulação das informações, na divisão do trabalho, no estabelecimento do calendário escolar, na distribuição das aulas, no processo de elaboração ou de criação de novos cursos ou novas disciplinas, na formação de grupos de trabalho, na capacitação dos recursos humanos, etc. A gestão democrática é, portanto, atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não suficiente. Precisamos de métodos democráticos que atendam ao efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho.

Uma escola que é para todos precisa considerar esses elementos, que as pessoas têm necessidades diferentes, e que mesmo assim ela precisa educar, socializar e distribuir mobilidade social.

Para tanto, não basta a existência de um bom projeto pedagógico (embora entendamos ser esse o primeiro passo), é preciso um projeto pedagógico que possibilite a criação de metodologias e práticas próprias para atender alunos que tenham perfis ou dificuldades diferentes.

Assim, democracia na Educação vai além das discussões sobre gestão democrática, mas na capacidade da Instituição de criar e efetivar sua ancoragem democrática, o que envolve um leque muito mais amplo e complexo. Trata-se de como são sustentadas as relações, de qual nível de autoridade decisória a universidade tem, se ela pode influenciar sobre o currículo ou se tem uma autonomia remota, controlada à distância, qual a qualidade da informação que é disponibilizada, de como ela garante o acesso (físico e psicológico) aos alunos,



dentre outros elementos que irão dizer mais da sua ancoragem democrática do que unicamente o fato, por exemplo, de ser pública.

Isso porque, se a Universidade é pública, há uma presunção de que ela seja democrática, para todos. Mas será que de fato existe democracia quando se analisa os diferentes perfis que a compõem? Como as minorias, índios, quilombolas são representados na formação dos currículos e de quais meios de acesso lhes são garantidos além da vaga por cota, por exemplo? Uma vez ingressos, quais mecanismos de suporte a universidade lhes oferece?

Em resumo, trata-se mais do que pressupostos democráticos (as metas), mas de verificação acerca da efetividade democrática das relações, não verificadas nessa análise prévia, em nenhum dos projetos.

Dando continuidade à pesquisa, o próximo passo será analisar com mais profundidade as demais características, explícitas e implícitas, nos PPPs, como forma de alcançar o objetivo principal desse trabalho, que é a crítica acerca de suposta melhoria do ensino jurídico a partir da tensão entre conservadorismo/tradição e a construção de um novo modelo, mais adequado à humanização dos alunos.

Nesse sentido, a continuidade da análise buscará compreender como efetivamente os projetos foram elaborados (visando atender a quem), se eles são eficientes (conforme objetivo para que foram criados, ou apenas documentos formais) e quais são as práticas que podem favorecer esse instrumento na tentativa de efetivação do ensino mais humanizado (os fatores internos e externos da comunidade escolar são considerados)

#### 5.4.1 Reflexos da heteronormatividade

Embora haja avanços reconhecidos nos últimos tempos, ainda existem regras informais e grande institucionalização do modelo patriarcal que estruturou a nossa sociedade, criando padrões diversos que subalternizam as mulheres e, por outro lado, outorgam ao homem benefícios cotidianos gerais, que se refletem desde cargos e salários no mercado de trabalho, até como podem dispor de seu tempo e corpo, de maneira totalmente distinta às facultadas às mulheres.

Acerca do tema, Biroli (2018, p. 21) destaca:

Acompanhando tendências verificadas em outros países latino-americanos, foi nas últimas décadas do século XX que o perfil do acesso das mulheres brasileiras à educação e ao trabalho remunerado se alterou significativamente. Entre 1970 e o início do século seguinte, o percentual de mulheres economicamente ativas passou de 18,5% para cerca de 55%, tendo alcançado um teto de 59% em 2005. Modificaram-se, assim, os ritmos e as feições da vida cotidiana. A posição delas se modificou, também, no acesso à escolarização. Hoje tem, e média, mais tempo de educação formal do que os homens, passando a ser maioria entre as pessoas matriculadas no ensino superior. Apesar disso, a diferença entre o rendimento médio das mulheres e o dos homens permanece em torno de 25%, e a profissionalização não garantiu acesso igualitário às diferentes ocupações.

Nesse sentido, Biroli (2018) correlaciona os padrões ainda naturalizados no âmbito dos espaços privados/doméstico da mulher como determinantes para as possibilidades que elas não têm - ou têm de forma limitada - nos espaços públicos, circunstâncias que se não forem pautadas em toda sua complexidade, não permitirão um completo enfrentamento da questão relacionada ao caráter democrático que se busca criticar dentro da divisão sexual do trabalho, que se impõe seja efetivo. Nesse sentido, destaca a autora:

A configuração das fronteiras entre esfera pública e esfera privada implica lugares distintos para mulheres e homens. Não quero, com isso, afirmar que todos os homens e todas as mulheres são posicionados de maneira idêntica, mas que, para a participação das mulheres na esfera pública, impõem-se filtros que estão vinculados às responsabilidades a elas atribuídas na esfera privada e à construção de sentidos do feminino que ainda guardam relação com a noção de domesticidade. Quando a dualidade entre público e privado não é problematizada – o que é majoritário nas teorias da democracia - as relações de poder na esfera privada não são computadas na compreensão de como os indivíduos se tornaram quem são e dos limites desiguais para atuarem, individual e coletivamente. Em outras palavras, a vida doméstica, em um conjunto diferenciado de práticas que se estende da divisão sexual do trabalho à economia política dos afetos, da responsabilização desigual pelo cotidiano da vida à norma heterossexual, é desconsiderada como fato que define as possibilidades de atuação na vida pública. (BIROLI, 2018, p.11)

As constatações reforçam nossa hipótese de que determinadas temáticas precisam ser mais bem exploradas nas diretrizes dos cursos de Direito como relevante produção de conhecimento e reconhecimento, já que há aí uma importante conclusão que reforça e/ou auxilia na permanência do modelo patriarcal ainda não totalmente descolonizado, qual seja, a de que enquanto “alguns problemas são alçados à condição de problemas ‘gerais’, outros são

sistematicamente situados como ‘particulares’” (BIROLI, 2018, p.12) e, assim, muitas discussões importantes nesse processo são afastadas do debate público, do debate na esfera da educação ou tratadas com incompletude.

Tal padrão tão comum e tão representativo do que fora anteriormente dito, deve permanecer sendo tratado apenas isoladamente, ou seja, apenas por essa mulher e seu marido, ou seria algo que deveria ser enfrentado, dentre outros, no campo da educação crítica com profundidade de debate? Defende-se, por lógico, a segunda posição, pois nela reside a possibilidade de formação de profissionais do Direito mais conscientes dessas relações de poder que ainda lastreiam nossa sociedade (de forma invisibilizada ou pouco significante), o que, por sua vez, poderia auxiliar o processo de transformação – e não mais de reprodução – das desigualdades históricas que vivemos.

A diferenciação entre o número de professores e professoras nos Cursos de Direito evidencia que a divisão sexual do trabalho ainda se impõe em nossa sociedade privilegiando o homem, por diversos fatores, como a caracterização de espaços para homens *versus* a caracterização de espaços para mulheres, a ideologia maternalista e o controle alheio quanto ao poder/dever de reprodução, a objetificação da mulher frente ao homem e todas as consequências daí advindas (inclusive a da violência), dentre tantos outros aspectos já apontados pelos movimentos feministas.

O que se pretendeu, assim, com a análise deste tópico específico, foi sinalizar para o fato de que essa estrutura permanece, inclusive, nos cargos de professores em que os salários são maiores (no do ensino superior), o que não se justificaria num contexto de análise geral, já que, como citado, formam-se mais mulheres e estas também têm se especializado em número maior. E, o mais importante desse apontamento, é comprovar que devemos pensar se a educação que estamos oferecendo nos cursos de Direito tornam os alunos realmente críticos a estes fatos e de como eles interferem em nossa sociedade.

Atente-se que, por não ser o objeto da presente pesquisa, algumas análises não chegaram a ser aprofundadas, como: dentre essas mulheres que ocupam cargos de professoras nos cursos de Direito pesquisados, quantas são negras? Dentre os homens, quantos são negros? Quantos se identificam como LGBTs? Quantos, sejam mulheres ou homens, alcançaram essa posição partindo de uma classe social desfavorecida financeiramente? Todas essas

questões (que ainda se pretende verificar em oportunidade futura) certamente também precisam ser apontadas enquanto dados estatísticos, já que “o gênero não se configura de maneira independente em relação à raça e à classe social, nem é acessório relativamente a essas variáveis” (BIROLI, 2018, p.22). O reconhecimento, a problematização e a criticidade dessas questões em arenas públicas (no caso, em currículos, nas aulas e nas práticas jurídicas) seria um dos primeiros passos para possíveis mudanças na formação de profissionais que sejam críticos e sensíveis a estas questões.

#### 5.4.2 O papel do professor e as metodologias ativas

Acerca da formação de professores já se dedicou tópico específico sobre o tema, que também é vasto e, justamente por isso, tentou-se naquele momento ser sucinto, dentro daquilo que se entendia ser essencial para a discussão, ou seja: de um lado destacar o inquestionável papel desse profissional como condutor da formação nos moldes aqui defendidos, que exige antes da própria tentativa de induzir o aluno a ser reflexivo, questionador, crítico, que o próprio professor o seja e compreenda a importância dessa condição; por outro, o fato de que esse processo é dificultado pela própria circunstância de que a maioria dos cursos de graduação em bacharelado não oferecem disciplinas voltadas ao aluno que pretenda exercer o ofício de professor.

Em relação à primeira circunstância, sobre ser um profissional/professor reflexivo, existe grande variedade de definições que envolvam os conceitos centrais dessa expressão.

Para Dewey (1979), possível responsável pelas elucubrações originais acerca do que seja “pensamento reflexivo”, na década de 1930, a reflexão está na capacidade de distinguir:

[...] entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como consequência. [...] Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência delas, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta, esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto, muda-se a qualidade desta, e a mudança é tão significativa que poderemos chamar reflexiva esta espécie de experiência, isto é, reflexiva por excelência. (DEWEY, 1979, p. 158)

Segundo Carabetta Júnior (2018), a atuação dos professores do ensino superior exige contínua preparação pedagógica, que proporcionaria essa capacidade de reflexão acerca de conhecimentos práticos e teóricos.

Neste sentido, um olhar crítico e reflexivo para a realidade educacional torna-se essencial para desvelarmos situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional. Em nosso entender, a reflexividade propicia e valoriza a construção pessoal do conhecimento, possibilitando novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz. O distanciamento da prática oportuniza melhor visualização, análise e interpretação da atuação docente. (CARABETTA JÚNIOR, 2018, p. 581)

O mesmo autor, citando o entendimento de Sacristan, lembra que para este o processo de reflexão não ocorre concomitantemente à ação, sendo necessário o distanciamento dessa, já que “...quase impossível a coexistência da reflexão sobre a prática enquanto se atua [...] o distanciamento nos permitirá utilizar toda a cultura para racionalizar as ações, que dá sentido à educação e à formação do professorado”. (CARABETTA JÚNIOR, 2018, p.581)

Assim, defende-se que seria justo tornar obrigatório no curso de bacharelado em Direito uma disciplina voltada à docência e às práticas didático-pedagógicas, o que, no caso dos PPPs pesquisados foi percebido da seguinte forma: (trazer a tabela que mostra como se tem disciplinas assim nos cursos e se são obrigatórias). A sugestão supra se alinha com as próprias ideias de Freire (1991, p.58), para quem “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Por outro lado, outro instrumento capaz de fomentar a formação crítica e reflexiva são as práticas das metodologias ativas.

Embora sejam diversas, apresentaremos para fins exemplificativos, algumas das práticas caracterizadas pelas metodologias ativas.

i) Aprendizagem baseada em problemas: a aprendizagem baseada em problemas, *Project Based Learning* (PBL), busca fazer com que os estudantes aprendam por meio da resolução colaborativa de desafios. Ao explorar soluções dentro de um contexto específico de aprendizado, que pode utilizar a tecnologia

e/ou outros recursos, essa metodologia incentiva a habilidade de investigar, refletir e criar perante a uma situação, tendo no professor a figura de um mediador, que instiga o aluno a resolver questões por si só.

ii) Aprendizagem baseada em projetos: A aprendizagem baseada em projetos também é fundamentada na aprendizagem baseada em problemas, porém exige que os alunos atuem de forma mais objetiva na investigação de como resolver o projeto.

iii) Sala de aula invertida: a sala de aula invertida, *flipped classroom*, é, na verdade, por muitos, considerada como um apoio para trabalhar com as metodologias ativas. Tem como objetivo substituir a sala de aula por outros ambientes, como em casa e no transporte, por exemplo. Nesse modelo, o estudante tem acesso a conteúdo de forma antecipada, podendo ser online, para que o tempo em sala de aula seja otimizado e ele interaja com os colegas para realizar projetos e resolver problemas.

As práticas das metodologias ativas são diversas e visam fomentar a autonomia, a confiança, o aprendizado, a colaboração, o senso crítico etc., contribuindo com a educação transformadora.

#### 5.4.3 Novas tecnologias e o ensino à Distância - EaD

É fato inquestionável que a humanidade atravessa um período em que novas tecnologias têm revolucionado toda a forma de se viver em sociedade, o que impacta desde as relações pessoais e mais íntimas, até as relações profissionais em suas mais diversas expressões. Dentre essas novas tecnologias, as digitais alcançaram patamar capaz de vencer e ultrapassar as fronteiras outrora inimagináveis, acelerando os processos de comunicação, de acesso e troca de informações. Nesse sentido, o tempo presente é caracterizado como a era da internet, trazendo, inclusive, a necessidade de uma legislação sobre a matéria, que, no Brasil, veio por meio da Lei 12.965/2014, também conhecida como Marco Civil da Internet.

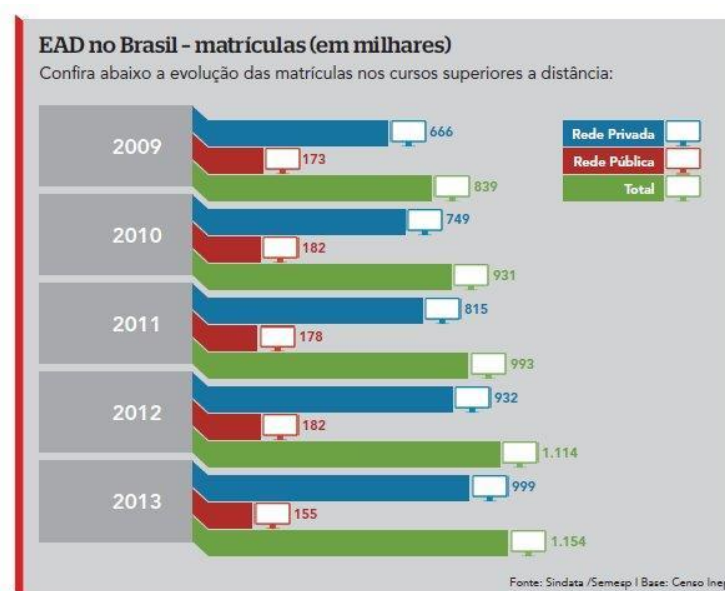
Todo esse processo revolucionário proporcionado pelas tecnologias digitais também atinge a Educação, trazendo a necessidade de análise de quais ferramentas são, além de possíveis a partir dessa nova realidade, contributivas no processo de ensino e aprendizagem. Uma dessas alternativas que se criou e

que consideramos que traz urgente necessidade de maiores reflexões, diz respeito ao Ensino à Distância – EaD.

Atualmente, um curso em EaD nos Estados Unidos ou em países da Europa, devido aos padrões de qualidade alcançados e as possíveis facilidades quanto a acesso, chega a ser mais caro que um curso presencial.

No Brasil, o EaD ainda é considerado área relativamente nova, principalmente quando comparado ao sistema de ensino presencial. Entretanto, o ensino à distância vem crescendo consideravelmente e a uma taxa muito maior que a do ensino presencial, mormente porque cada vez mais se verifica o número de polos existentes. Por meio da análise dos gráficos abaixo, podemos depreender a realidade da expansão da EaD.

Gráfico 1: EaD no Brasil – matrículas em milhares



Fonte: Sindata/Semespe – Base Censo Inep

Gráfico 2: Carreiras mais procuradas na EaD (2013)



Fonte: Sindata/Semespe – Base Censo Inep

Um dos principais argumentos utilizados pelos que defendem a existência de disciplinas e/ou cursos oferecidos nessa modalidade reside na possibilidade da educação à distância - EaD ser alternativa àqueles alunos que até então se encontravam impedidos de se formarem em virtude das fronteiras físicas que os impediam de chegar até os centros universitários. A EaD, por meio de recursos das tecnologias da informação e comunicação (TICs), media a formação do aluno, possibilitam a ele o acesso ao estudo sem necessariamente ter que se deslocar até a sala de aula, já que nesse modelo, a oferta se dá, em regra, pela ausência da presença física e mesmo o contato presencial entre aluno e professor.

Às vantagens enumeradas somam-se a quebra do preconceito desses cursos como subprodutos e o alinhamento das Instituições ofertantes da EaD às próprias necessidades do mercado.

Inicialmente, a educação à distância no Brasil não contava com praticamente nenhuma legislação, o que gerava grande insegurança e mesmo diversos questionamentos quanto à qualidade, chegando a ser noticiada a existência de polos até dentro de açougues.

Posteriormente, buscou-se por uma regulação junto ao Ministério da Educação (MEC) que, de um lado, ocasionou o fechamento de parte destes polos e, de outro, criava regras específicas e restringia a entrada de novas instituições no mercado da educação à distância.



Em 2016, o Conselho Nacional de Educação (CNE) redigiu diretrizes e normas, expressando o resultado das discussões que vinham ocorrendo desde 2009, em especial, com a Associação Brasileira de Ensino à Distância (ABED), visando a atualizar as normativas então existentes. O Decreto Nº 9.057/2017, homologado pelo Ministério da Educação, buscou, dentre outros, melhorias na qualidade dos cursos e maior burocratização nos processos de credenciamento de novos polos. Muito, ainda, precisa se fazer, segundo Vianna,

hoje colocamos o polo e seus elementos, como biblioteca e laboratório de informática, como instrumentos centrais de avaliação da EAD brasileira. Ou seja, há uma preocupação com a infraestrutura física, porém não se leva em conta nada com relação ao serviço que é oferecido para o aluno. Daremos um outro salto quando melhorarmos cada vez mais a qualidade de relacionamento e da tutoria feita aos estudantes. O Brasil ainda precisa se adequar e se alinhar a essas normas. (SEMESP, 2018, s.p)

Todavia, além de alcançar que o Brasil se alinhe a essas normas internacionais e melhore a possível qualidade de ensino à distância até então ofertada, para nós importa questionar se essa qualidade visa apenas atender às necessidades econômico-liberais no formato de educação bancária a que já nos referimos ao longo dessa dissertação, ou se o modelo de educação à distância tratar-se-ia, além de mecanismo possível e moderno, mas também eficaz na relação de ensino e aprendizagem que acreditamos ser emancipatória.

Diante das diversas arestas que cabem – e são mesmo imprescindíveis - nessa análise, não nos pertence nesse momento ilações acerca de ser ou não positivo essa modalidade de ensino, mas, sim, o aceno para o fato de que esse questionamento e a forma como essa tecnologia pode vir a ser incorporada ao curso, precisa ser urgentemente enfrentada no meio acadêmico.

É necessário que os projetos pedagógicos de curso – e outros documentos que a ele se somam (PDI, PPI), mas principalmente o PPC – descrevam com clareza as metodologias e o modelo didático-pedagógico para a educação que se pretende mediar por tecnologia de informação e comunicação, discutindo previamente com todo o corpo administrativo, docente, discente e tutores como se elaborar e efetivar esse projeto de forma inclusiva e transformadora, de modo a democratizar a educação.

Fato é que, ao se defender a educação emancipatória, dialogada e problematizadora, entendemos que a adoção da educação a distância mediada

pelas TICs deve se atentar por adotar metodologias capazes de efetivar a formação crítica e emancipadora dos discentes que, independentemente de sua formação na educação a distância ou presencial, sejam habilitados a questionar a realidade posta, como agentes transformadores da sociedade.

#### 5.4.4. Análise das disciplinas ofertadas nos cursos pesquisados

Visando dar continuidade à pesquisa, ao analisar as matrizes curriculares (algumas ainda chamadas de “grades”) dos cursos, considerando as que se encontravam disponibilizadas nos sites institucionais das respectivas universidades (dentro do próprio PPP ou em documento distinto), deparamo-nos com as seguintes estruturas:

#### DISCIPLINAS DO CURSO DE DIREITO DA UFMG

PERÍODO	DISCIPLINA	DEPTO	CARGA	PRÉ-REQUISITO
1.º	Introdução à Filosofia: Ética	FIL	64 h/a	
	Economia A I	ECN	64 h/a	
	Introdução à Ciência do Direito História do Direito	DIT	64 h/a	
	Antropologia Jurídica	DIT	32 h/a	
	Teoria do Estado I	DIT	32 h/a	
		DIP	64 h/a	
2.º	Sociologia Jurídica	DIT	32 h/a	Intr. Ciênc. Direito
	Teoria Geral do Direito	DIT	64 h/a	Intr. Ciênc. Direito
	Teoria Geral do Direito Privado I	DIC	64 h/a	Intr. Ciênc. Direito
	Teoria da Constituição	DIP	48 h/a	Teoria do Estado I
	Teoria do Estado II	DIP	48 h/a	Teoria do Estado I
	Direito Penal I	DIN	64 h/a	Intr. Ciênc. Direito
3.º	Filosofia do Direito	DIT	64 h/a	T. Geral do Direito
	Teoria Geral do Direito Privado II	DIC	64 h/a	T. G. D. Privado I
	Direito Constitucional I	DIP	64 h/a	T. da Constituição
	Instituições de Direito Romano	DIT	32 h/a	
	Psicologia (aplicada ao Direito)	DIT	32 h/a	
	Direito Penal II	DIN	64 h/a	Direito Penal I

4.º	Direito Internacional Público	DIP	64 h/a	D. Constitucional I
	Direito Empresarial I	DIC	64 h/a	T. G. D. Privado II
	Direito Civil I	DIC	64 h/a	T. G. D. Privado II
	Direito Constitucional II	DIN	32 h/a	D. Constitucional I
	Direito Penal III	DIT	64 h/a	Direito Penal II Sociologia Jurídica
	Metodologia de Pesquisa em Direito	DIT	32 h/a	
5.º	Direito Empresarial II	DIC	64 h/a	D. Empresarial I
	Direito Processual Civil I	DIC	64 h/a	D. Constitucional II
	Direito Civil II	DIC	64 h/a	Direito Civil I
	Direito Penal IV	DIN	64 h/a	Direito Penal II
	Direito Processual Penal I	DIN	64 h/a	Direito Penal II
6.º	Direito Processual Civil II	DIC	64 h/a	D. Proc. Civil I
	Direito Civil III	DIC	32 h/a	Direito Civil II
	Direito Civil IV	DIC	32 h/a	T. G. D. Privado II
	Direito Processual Penal II	DIN	64 h/a	D. Proc. Penal I
	Direito Empresarial III	DIC	32 h/a	D. Civil I
	Hermenêutica Jurídica	DIT	64 h/a	T. Geral do Direito
	Direito Financeiro	DIP	32 h/a	D. Constitucional II
7.º	Direito Processual Civil III	DIC	64 h/a	D. Proc. Civil II
	Direito Tributário I	DIP	64 h/a	D. Financeiro
	Dir. Civil V	DIP	64 h/a	T. G. D. Privado II
	Direito Administrativo I	DIP	64 h/a	D. Constitucional II
	Direito do Trabalho I	DIT	64 h/a	Direito Civil II
8.º	Direito Processual Civil IV Dir. Civil VI	DIC	64 h/a	D. Proc. Civil III
	Direito Administrativo II	DIC	48 h/a	Direito Civil V
	Direito Tributário II	DIP	64 h/a	D. Administrativo I
	Direito Econômico I	DIP	48 h/a	D. Tributário I
	Direito do Trabalho II Trabalho de Curso I	DIP	32 h/a	D. Administrativo I D. Trabalho I
		DIT	64 h/a 98 h	Metod. Pesq. Dir.
9.º	Direito Empresarial IV	DIC	64 h/a	D. Proc. Civ. III
	Direito Administrativo III	DIP	32 h/a	D. Administrativo II
	Direito Processual do Trabalho	DIT	64 h/a	D. Proc. Civ. III
	Direito Internacional Privado	DIP	32 h/a	Direito Civil VI Direito Civil VI
	Dir. Civil VII	DIC DIP	32 h/a	D. Econômico I D. Proc. Civ. II

	Direito Econômico II Controle de Constitucionalidade Trabalho de Curso II	DIP	64 h/a 32 h/a 180 h	Trab. Curso I
10.º	Carga de optativas Trabalho de Curso III		320 h/a 16 h	Trab. Curso II

Fonte: <https://colgrad.direito.ufmg.br/wp-content/uploads/2019/06/vers%C3%A3o-curricular-diurno.pdf>

### DISCIPLINAS DO CURSO DE DIREITO DA UFOP

CÓDIGO	DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	PRÉ-REQUISITO	CHS	CHS	AULAS		PER
			horas	h/a	T	P	
DIR501	Introdução Estudo Direito I	-	60	72	4	0	1º
DIR503	Ciência Política	-	60	72	4	0	1º
DIR511	Direito Civil - Parte Geral I	-	60	72	4	0	1º
FIL110	Filosofia Geral	-	60	72	4	0	1º
HIS115	Sociologia Geral	-	30	36	2	0	1º
PRO120	Economia	-	30	36	2	0	1º
			<b>300</b>	<b>360</b>			
DIR502	Introdução Estudo Direito II	DIR501	60	72	4	0	2º
DIR504	Filosofia Jurídica	FIL110	60	72	4	0	2º
DIR505	Sociologia Jurídica	HIS115	30	36	2	0	2º
DIR512	Direito Civil – Parte Geral II	DIR501/511	60	72	4	0	2º
DIR521	Teoria da Constituição	DIR501/503	60	72	4	0	2º
			<b>270</b>	<b>324</b>			
DIR513	Direito Civil - Obrigações I	DIR502/512	60	72	4	0	3º
DIR522	Direito Constitucional I	DIR521	60	72	4	0	3º
DIR524	Direito Financeiro e Tributário I	DIR502/521	30	36	2	0	3º
DIR531	Direito Penal I	DIR502	60	72	4	0	3º
DIR541	Direito Comercial I	DIR502/512	60	72	4	0	3º
			<b>270</b>	<b>324</b>			
DIR514	Direito Civil - Obrigações II	DIR513	60	72	4	0	4º
DIR523	Direito Constitucional II	DIR522	60	72	4	0	4º
DIR525	Direito Financeiro e Tributário II	DIR522/524	30	36	2	0	4º
DIR532	Direito Penal II	DIR531	60	72	4	0	4º

DIR542	Direito Comercial II	DIR541	60	72	4	0	4º
			<b>270</b>	<b>324</b>			
DIR515	Direito Civil – Contratos	DIR514	60	72	4	0	5º
DIR526	Direito Financeiro e Tributário III	DIR525	30	36	2	0	5º
DIR527	Direito Administrativo I	DIR512/523	60	72	4	0	5º
DIR533	Direito Penal III	DIR532	60	72	4	0	5º
DIR543	Direito Comercial III	DIR542	60	72	4	0	5º
			<b>270</b>	<b>324</b>			
DIR506	Metodologia de Monografia Jurídica	DIR515/526/527/533/543	30	36	2	0	6º
DIR516	Direito Civil - Posse e Propriedade	DIR515	60	72	4	0	6º
DIR528	Direito Administrativo II	DIR527	60	72	4	0	6º
DIR534	Direito Penal IV	DIR533	60	72	4	0	6º
DIR544	Direito Comercial IV	DIR543	60	72	4	0	6º
DIR561	Teoria Geral do Processo	DIR523	30	36	2	0	6º
			<b>300</b>	<b>360</b>			
DIR529	Direito Administrativo III	DIR528	60	72	4	0	7º
DIR536	Direito Civil – Reais Limitados	DIR516	30	36	2	0	7º
DIR551	Direito do Trabalho I	DIR515	60	72	4	0	7º
DIR562	Direito Processual Civil I	DIR512/561	60	72	4	0	7º
DIR565	Direito Processual Penal I	DIR532/561	60	72	4	0	7º
			<b>270</b>	<b>324</b>			
DIR508	Elaboração de Projeto de Monografia	DIR506/529/536/551/562/565	30	36	0	2	8º
DIR518	Direito Civil – Família	DIR536	60	72	4	0	8º
DIR538	Direito Internacional Público	DIR515/523	60	72	4	0	8º
DIR552	Direito do Trabalho II	DIR551	60	72	4	0	8º
DIR563	Direito Processual Civil II	DIR562	60	72	4	0	8º
DIR566	Direito Processual Penal II	DIR565	60	72	4	0	8º
			<b>330</b>	<b>396</b>			
DIR519	Direito Civil – Sucessões	DIR518	60	72	4	0	9º
DIR553	Direito Processual do Trabalho	DIR552	60	72	4	0	9º
DIR564	Direito Processual Civil III	DIR563	60	72	4	0	9º
DIR567	Direito Processual Penal III	DIR566	60	72	4	0	9º
			<b>240</b>	<b>288</b>			
DIR554	Direito Previdenciário	DIR519/523/551/552	60	72	4	0	10º
DIR572	Direito Internacional Privado	DIR515/523	30	36	2	0	10º
DIR684	Deontologia e Diceologia Forense	DIR515/526/527/533/543	30	36	2	0	10º
DIR685	Monografia Jurídica	DIR508/529/536/551/562/565	120	120	0	8	10º

DIR686	Estágio Curricular Supervisionado	DIR561	300	300	0	20	10°
DIR687	Atividades Complementares de Graduação	DIR516/528/534/544/ 561	300	300	0	20	10°
			<b>840</b>	<b>864</b>			

Fonte: <http://www.prograd.ufop.br/arqdown/matriz/2013-2/DIR.pdf>

### DISCIPLINAS DO CURSO DIREITO DA UFLA

1º MÓDULO			6º MÓDULO		
Disciplinas	C/H	P/R	Disciplinas	C/H	P/R
GCH102 - Introdução à Filosofia	68h/a	--	GDI122 - Direito Processual Penal I	68h/a	GDI120
GCH225 - Introdução à Sociologia e Antropologia	68h/a	--	GDI123 - Direito Civil V	68h/a	GDI107
GCH227 - Leitura e Produção de Texto Jurídico	68h/a	--	GDI128 - Direito do Trabalho II	68h/a	GDI126
GCH238 - Ciência Política e Teoria do Estado	68h/a	--	GDI129 - Direito Administrativo I	68h/a	GDI105
GDI101 - Introdução ao Estudo do Direito	68h/a	--	GDI131 - Direito Processual Civil III	68h/a	GDI124
			PRG1527 - Prática Jurídica Simulada II	34h	GDI127
2º MÓDULO			7º MÓDULO		
Disciplinas	C/H	P/R	Disciplinas	C/H	P/R
GDI105 - Teoria da Constituição	68h/a	GCH238	GDI130 - Direito Processual Penal II	68h/a	GDI122
GDI106 - Direito Civil I	68h/a	GDI101	GDI132 - Direito Processual do Trabalho	68h/a	GDI128
GDI109 - Direito Penal I	68h/a	GDI101	GDI134 - Direito Administrativo II	68h/a	GDI129
GDI165 - Direito Ambiental	68h/a	--	GDI160 - Direito Processual Civil IV	68h/a	GDI124
GDI175 - Metodologia da Pesquisa em Direito	68h/a	--	GDI161 - Direito Civil VI	68h/a	GDI123
3º MÓDULO			8º MÓDULO		
Disciplinas	C/H	P/R	Disciplinas	C/H	P/R
GCH228 - Psicologia Aplicada ao Direito	68h/a	--	GAE247 - Economia Aplicada ao Direito	34h/a	--
GDI107 - Direito Civil II	68h/a	GDI106	GDI113 - Direito Empresarial I	68h/a	--
GDI108 - Direito Constitucional I	68h/a	GDI105	GDI137 - Direito Tributário I	68h/a	GDI111
GDI112 - Direito Penal II	68h/a	GDI109	GDI162 - Direito Civil VII	68h/a	;
GDI120 - Teoria Geral do Processo	34h/a	GDI101	PRG271 - Trabalho de Conclusão de Curso I	68h/a	GDI108
GDI156 - Negociação, Mediação e Arbitragem	34h/a	--			GDI107
					GDI175
4º MÓDULO			9º MÓDULO		
Disciplinas	C/H	P/R	Disciplinas	C/H	P/R

GDI111 - Direito Civil III	68h/a	GDI107	GDI121 - Direito Empresarial II	68h/a	GDI113
GDI114 - Direito Constitucional II	68h/a	GDI105	GDI141 - Direito Tributário II	68h/a	GDI137
GDI118 - Direito Penal III	68h/a	GDI112	GDI163 - Filosofia do Direito	68h/a	--
GDI124 - Direito Processual Civil I	68h/a	GDI120	PRG272 - Trabalho de Conclusão de Curso II	68h/a	PRG27 1
GDI138 - Direito Internacional Público	68h/a	GCH23 8	PRG327 - Exame de Qualificação	17h	PRG27 1
			PRG527 - Prática Jurídica Real I	68h	GDI157 ; PRG82 7
<b>5º MÓDULO</b>			<b>10º MÓDULO</b>		
<b>Disciplinas</b>	<b>C/H</b>	<b>P/R</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>C/H</b>	<b>P/R</b>
GDI117 - Direito Civil IV	68h/a	GDI111	GDI116 - Direito do Consumidor	34h/a	--
GDI126 - Direito do Trabalho I	68h/a	--	GDI142 - Direito Internacional Privado	34h/a	GDI101
GDI127 - Direito Processual Civil II	68h/a	GDI124	GDI143 - Hermenêutica Jurídica	68h/a	--
GDI157 - Ética Profissional	34h/a	--	GDI177 - Direito Empresarial III	68h/a	GDI121
GDI176 - Direito Penal IV	68h/a	GDI112	PRG727 - Trabalho de Conclusão de Curso III	34h/a	PRG27 2
PRG827 - Prática Jurídica Simulada I	34h	GDI124	PRG627 - Prática Jurídica Real II	68h	GDI157 ; PRG82 7
			PRG427 - Oficinas de Prática Jurídica	136h	--

ELETIVAS: GRUPO A – DEPARTAMENTO DE DIREITO				ELETIVAS: GRUPO B – OUTROS DEPARTAMENTOS			
Código	Disciplinas	C/H	P/R	Código	Disciplinas	H/A	P/R
GDI152	Direito Constitucional e Federalismo	34h/a	GDI105	GAE131	Administração e Meio Ambiente	68h/a	--
GDI200	Direito Eleitoral	34h/a	GDI105	GAE222	Administração Pública I	68h/a	--
GDI196	Controle de Constitucionalidade	34h/a	GDI105	GAE204	Administração Pública II	68h/a	--
GDI184	Direitos Fundamentais	34h/a	--	GAE242	Aspectos Socioc. do Licenciamento Ambiental	34h/a	--
GDI187	Direito Econômico	34h/a	GDI105	PRG005	Atividade Acadêmica Internacional	34h/a	--
GDI104	Criminologia	34h/a	--	GAE132	Comércio Exterior	68h/a	--
GDI183	Teoria do Garantismo Penal	34h/a	--	GAE101	Comportamento Humano nas Organizações	68h/a	--
GDI205	Direito Penal do Meio Ambiente	34h/a	GDI112	GAE102	Contabilidade Geral	68h/a	GAE102
GDI204	Direito Penal Econômico	34h/a	GDI112	GAE226	Contabilidade Pública	34h/a	--
GDI213	Recursos e Ações de Impugnação no Proc. Penal	34h/a	GDI130	PRG100	Cultura Indígena e Afrobrasileira	68h/a	GAE247
GDI214	Aplicação da Pena e Execução Penal	34h/a	GDI112	GAE233	Economia Brasileira Contemporânea	68h/a	GCH118
GDI215	Emergencialismo Penal	34h/a	GDI109	GCH118	Ética I	68h/a	GEX103
GDI216	Política Criminal de Drogas	34h/a	--	GCH122	Ética II	68h/a	--
GDI198	Direito da Integração e Direito Comunitário	34h/a	GDI138	GCH123	Filosofia da Linguagem	68h/a	GCH119
GDI199	Direito das Organizações Internacionais	34h/a	GDI138	GCH119	Filosofia Política I	34h/a	--
GDI202	Direito Inter. do Desenvolvimento Sustentável	34h/a	--	GCH124	Filosofia Política II	68h/a	--
GDI173	Direito Internacional do Meio Ambiente	34h/a	--	GAE137	Fundamentos de Extensão	68h/a	--
GDI201	Direito Internacional dos Direitos Humanos	34h/a	--	GAE225	Gestão de Organizações do Terceiro Setor	34h/a	--
GDI133	Direito Agrário	34h/a	--	GAE162	Gestão e Desen. de Pessoas no Setor Público	68h/a	--
GDI206	Direito Agroalimentar	34h/a	GDI129	GAE119	Gestão e Responsabilidade Social	68h/a	GCH121
GDI185	Tutela Jurídica dos Povos Tradicionais	34h/a	--	GCH121	Gestão Socioambiental	68h/a	--
GDI209			GDI137	GCH116	Gestão Tributária	68h/a	GCH116
				GCH120		51h/a	--
				GCH105			

GDI191	Processo Administrativo	34h/a	GDI108	GCH158	História da Filosofia Contemporânea I	68h/a	GCH204
GDI186	Direito Regulatório	34h/a	--	GEX103		68h/a	--
GDI208	Parcerias na Administração Pública	34h/a	GDI137	ENE156	História da Filosofia Contemporânea II	51h/a	--
GDI194	Responsabilidade Civil do Estado	34h/a	--	GCH204		68h/a	--
GDI172	Direito Coletivo do Trabalho	34h/a	--	GAE170	História da Filosofia Moderna I	34h/a	GAE152
GDI218	Direito Tributário do Meio Ambiente	34h/a	--	GAE256	História da Filosofia Moderna II	34h/a	--
GDI195	Direito Financeiro	34h/a	GDI117	GDE124	História da Lógica	34h/a	--
GDI212	Justiça Tributária	34h/a	--	GDE141	Introdução à Análise do Discurso	102h/a	--
GDI207	Planejamento Tributário	34h/a	--	GDE134	Introdução à Lógica	51h/a	--
GDI181	Bioética Clínica	34h/a	--	GCH109	Introdução ao Controle Ambiental	34h/a	--
GDI197	Bioética Experimental	34h/a	--	GCH191	Introdução aos Estudos Linguísticos	34h/a	GCH109
GDI190	Direito Médico	34h/a	--	GAE152	Investimentos Financeiros	34h/a	--
GDI171	Contratos Cíveis e Empresariais	34h/a	--	GAE234	Licitação, Contrato e Convênios	34h/a	--
GDI211	Responsabilidade Civil	34h/a	GDI124	GAE252	Língua Brasileira de Sinais (Libras)	34h/a	--
GDI182	Direitos da Personalidade	34h/a	GDI120	GAE212	Língua Inglesa A1	68h/a	--
GDI219	Direito Urbanístico	34h/a	GDI120	GEF124	Língua Inglesa B2	34h/a	--
GDI225	Direito da Criança e do Adolescente	34h/a	--	GAE218	Língua Latina I	68h/a	--
GDI220	Fundamentos Constitucionais do	34h/a	--	GAE261	Língua Latina II	68h/a	GAE218
GDI223	Direito Civil	34h/a	--	GAE262	Mercado de Capitais	68h/a	GAE261
GDI224	Processo Constitucional	34h/a	--	GAE264	Mudanças Climáticas Resp. Corporativa	68h/a	GAE262
GDI119	Processo Coletivo	34h/a	--	GAE191	Orçamento Público	34h/a	--
GDI221	Críticas da Jurisdição	34h/a	--	GAE219	Planej. e Prog. na Administração Pública	34h/a	--
GDI222	Teoria da Prova	34h/a	--	GAE236		34h/a	--
	Liberalismo Contemporâneo na Teoria da Justiça			GAE145	Política e Legislação	51h/a	--
	Abordagens Críticas de Teoria da Justiça			GAE216	Florestal Políticas	68h/a	--
	Positivismo jurídico e a crítica de Ronald Dworkin			GCH237	Públicas no Brasil	34h/a	GCH204
	Teorias Contemporâneas do Direito			GAE205		68h/a	--
	História do Direito			GCH126	Estado e Políticas Públicas	68h/a	--
	Fundamentos Teóricos de Sociologia do Direito				Políticas Públicas e Desenvolvimento		
	Sociologia do Direito no Brasil				Modelos de Análise de Políticas Públicas		
					Redes de Cooperação		
					Regulação		
					Relações de Gênero no Mundo do Trabalho		
					Relações de Trabalho e Negociação Coletiva		
					Relações Internacionais		
					Semântica e Pragmática		
					Teoria das Finanças Públicas		
					Teoria do Conhecimento		

<b>Disciplinas Obrigatórias</b>	<b>2.992 h/a</b>	<b>2.493 horas</b>	O Curso de Direito possui carga-horária total de 3.704 horas, em atendimento à Resolução MEC/CNE/CES nº 2/2007.  Da carga horária exigida em disciplinas eletivas, o estudante deverá cumprir, no mínimo, 204 horas/aulas em disciplinas que integram o Grupo A.
<b>Disciplinas Eletivas</b>	<b>408 h/a</b>	<b>340 horas</b>	
<b>Estágio Supervisionado</b>	<b>357 horas</b>		
<b>Trabalho de Conclusão de Curso</b>	<b>170 h/a</b>	<b>142 horas</b>	
<b>Atividades Complementares</b>	<b>372 horas</b>		

Fonte: <http://www.dir.ufla.br/wp-content/uploads/2018/06/PPC-Direito-Caderno-de-Disciplinas-1.pdf>

O que claramente se percebe das matrizes é que as disciplinas técnicas são demasiadamente priorizadas em relação às disciplinas propedêuticas/zetéticas. Este formado, conforme já explorado em capítulo



anterior, remonta à criação dos cursos de direito, quando se buscava a formação de um profissional apenas técnico, voltados a atender às demandas burocráticas do país.

Ocorre que esse modelo há muito já não basta a uma sociedade que se pretende realizar sob os mantos dos ideais democráticos, mormente porque como destacado por Santos “vivemos num tempo paradoxal. Um tempo de mutações vertiginosas produzidas pela globalização, a sociedade do consumo e a sociedade de informação” (1996, p. 15).

Assim, embora não se negue a importância da tecnicidade no curso, igualmente deve-se atentar para a valorização das disciplinas de formação, diante da complexidade das relações modernas e, por outro lado, do olhar crítico que estas disciplinas permitem desenvolver. As propedêuticas permite a realização de um diálogo entre a realidade social e o Direito de maneira diferente em relação as disciplinas técnicas, tornando-se essencial para formação de profissionais do Direito mais atentos com o que acontece na sociedade, profissionais que tenham um pensamento descolonizado e que consigam aproximar as prestações jurisdicionais da realidade das pessoas.

Por outro lado, a fim de compararmos a formação defendida e as disciplinas eleitas pelos cursos de Direito, objeto de análise nessa pesquisa, passa-se, nesse momento, a enumerar quais disciplinas x IES contribuem para a formação crítica e emancipadora, sob uma perspectiva de compreensão deste pesquisador, já que não se encontram assim identificadas, nem nos PPCs, nem nos próprios ementários buscados apartadamente nos sites dos cursos ou diretamente em suas respectivas secretarias. Vejamos:

<b>INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>EMENTA</b>	<b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</b>
UFOP	Ciência Política	O poder político e suas manifestações. O pensamento político e de sua repercussão sobre o exercício do poder. As sociedades politicamente organizadas. Origem, desenvolvimento e institucionalização do poder político. Elementos constitutivos do Estado e os paradigmas do Estado	BONAVIDES, Paulo. Curso de direito constitucional. São Paulo: Malheiros, 2005. DALLARI, Dalmo de Abreu, Elementos de teoria geral do estado. São Paulo: Saraiva, 2000. STRECK, Lenio Luiz; MORAIS, José Luiz Bolzan de. Ciência política e teoria do estado. 5ª ed. Porto

		moderno. O Estado de Direito. Teorias da Democracia. Os elementos da Teoria Geral do Estado. A Soberania. Formas de Estado. Formas de Governo. Sistemas de Governo.	Alegre: Livraria do Advogado, 2006
UFOP	Direito e Cultura	O Curso de Direito e Cultura visa introduzir o aluno à compreensão do Direito como Fenômeno cultural histórico - social, pessoal e universal. O Direito como experiência ético-social da razão prática surge com a presença na sociedade do Ethos, dos valores da Cultura e normas de conduta.	Cultura e Universidade, Petrópolis, Vozes, 1996,39p. Escritos de Filosofia II. Ética e Cultura, São Paulo, Ed. Loyola,1993,293p. Escritos de Filosofia III. Filosofia e Cultura, São Paulo, Ed. Loyola, 1997,376p. Antropologia Filosofia I, São Paulo, Ed. Loyola, 1991,300p. Escritos da Filosofia IV. Introdução à Ética(parte História), São Paulo,Ed.Loyola,1999,483p.
UFOP	Direitos Humanos	Cabe à disciplina de História dos Direitos Humanos narrar, descrever e interpretar as diversas declarações dos Direitos Humanos na cultura ocidental, bem como questionar as relações entre Direito Natural, Direito Positivo, Direitos Humanos, no nível nacional e internacional.	ALBUQUERQUE MELLO & Celso D. De. <i>Curso de Direito Internacional Público</i> . LTAVILLA, Jaime de. <i>Origem do Direito dos Povos</i> . BIDART CAMPOS, G. J. <i>Teoria General de los Derechos Humanos</i>
UFMG	Modernidade e Mudança Social	Conceitos Fundamentais no estudo da mudança; Progresso e Mudança Social; Modernidade e além da Modernidade.	DOMINGUES, José Maurício. Sociologia e modernidade. Para entender a sociedade contemporânea. ELIAS, Norbert. Mudanças no padrão europeu de comportamento no século XX. In: Os alemães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar , 1997. FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. in: _____. Vigiar e punir. Rio de Janeiro: Petrópolis.
UFMG	Introdução ao Estado Contemporâneo	Introdução à história do pensamento político. Teoria da democracia. Formas políticas. Estado de Direito e seus paradigmas	BOBBIO, Norberto. Estado, governo, sociedade: Para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

			DOMINGUES, José Maurício. A América Latina e a modernidade contemporânea. Belo Horizonte: UFMG, 2009. FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucília de Almeida Neves. O Brasil republicano. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
UFMG	Introdução à Governança Social	Governança Social como estratégia de Estado. Governança Social e Terceiro Setor. Governança Social e Organizações/Movimentos da Sociedade Civil.	DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. Parcerias na Administração Pública. São Paulo: Atlas, 2011 8.ed. MOREIRA NETO, Diogo de Figueiredo. Mutações do direito público. Rio de Janeiro: renovar, 2006. PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; SPINK, Peter. Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.
UFMG	Pensamento Jurídico Brasileiro	Intérpretes da realidade brasileira: tradições comparadas. A brasilidade no pensamento de autores matriciais.	BOSCHI, R. R. (org.), Corporativismo e Desigualdade. A Construção do Espaço Público no Brasil. Rio de Janeiro, Luperj/Rio Fundo Editora CURY, Vera de Arruda Rozo. Introdução à formação jurídica no Brasil. Campinas: Edicamp, 2002. FAORO, Raymundo Os Donos do Poder: formação do patronato político brasileiro. São Paulo: Globo - Publifolha, 2000. 2vol. (Grandes nomes do pensamento brasileiro)
UFMG	Cidadania e Pessoaalidade	Dimensões privadas da cidadania, pessoaalidade e direitos personalíssimos.	CABRAL DE MONCADA, L. Filosofia do direito e do estado. V. 1- Parte Histórica. Coimbra: Coimbra Editora, 1995. HABERMAS, Jürgen. A Constelação Pós-Nacional: Ensaios Políticos [Die postnationale Konstellation: Politische Essays]. Trad. Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Littera Mundi, 2001 LE GOFF, Jacques & TRUONG, Uma História do

			Corpo na Idade Média [Une histoire du corps au Moyen Age]. Trad. Marcos Flamínio Peres. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
UFMG	Cidadania Política	Dimensões políticas da cidadania. Direitos políticos. Participação popular no Estado.	ARENDR, Hannah. A promessa da política. Rio de Janeiro: Difel. ARENDR, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva. BOBBIO, Norberto. O futuro da democracia. Rio de Janeiro: Paz e Terra. CATTONI DE OLIVEIRA, Marcelo Andrade. Direito, política e filosofia. Rio de Janeiro: Lumen Juris
UFMG	Cidadania Cultural	Identidade, tradição e reconhecimento. Direitos culturais. Proteção jurídica da cultura e da diversidade.	BRAUDEL, Fernand. Gramática das Civilizações. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2004. CHACON, Vamireh. A Grande Ibéria, convergências e divergências de uma tendência. São Paulo, Brasília: EduNESP, Paralelo 15, 2005. HESPANHA, Antonio Manuel. Cultura Jurídica Européia: síntese de um milênio. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.
UFLA	Introdução à Filosofia	Método de leitura filosófica. A República de Platão. A Ética em Aristóteles. A Suma de Aquino. As Meditações Metafísicas de Descartes	AQUINO, Santo Tomás de. Suma teológica. São Paulo: Loyola, 2014, v. 2. ARISTÓTELES. Ética à Nicômaco. São Paulo: Atlas, 2009. DESCARTES, René. Meditações metafísicas. São Paulo: Martins Fontes, 2011. PLATÃO. A República. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
UFLA	Introdução à Sociologia e Antropologia	Semelhanças e diferenças entre sociologia e antropologia. História da sociologia e principais correntes teóricas contemporâneas. Sociedade e direito. Modernidade e direito. Dominação e direito. Emancipação e direito.	GIDDENS, Anthony. Sociologia. Porto Alegre: Penso, 2012. MAUSS, Marcel. Sociologia e antropologia. São Paulo: Cosac & Naify, 2005. SACCO, Rodolfo. Antropologia jurídica. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

		Pluralismo jurídico. Direito e outras normas sociais. História da antropologia e principais correntes teóricas contemporâneas. Categorias antropológicas e direito. Cultura e direito. Identidade e direito	
UFLA	Ciência Política e Teoria do Estado	Estado moderno e seus limites. Teoria democrática contemporânea. Teorias contemporâneas da justiça. Estado, democracia e justiça no Brasil contemporâneo.	DE VITA, Álvaro. A justiça igualitária e seus críticos. São Paulo: Martins Fontes, 2007. MIGUEL, Luís Felipe. Democracia e representação. São Paulo: Unesp, 2014. WOOD, Ellen Meiksins. Democracia contra o capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2003.
UFLA	Cultura Indígena e Afro-brasileira	A construção da história do Brasil como um país mestiço. O pensamento brasileiro em torno da temática da mestiçagem. Aspectos de culturas indígenas e africanas em seu contexto de origem. Contribuições dos povos indígenas e africanos para a formação do Brasil. O direito e o preconceito. A diversidade cultural. Reflexões sobre heterogeneidade cultural e interculturalidade.	CASTEL, Robert. A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones? . Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 135 p. ISBN 9788532637017. GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, c1989. 213 p. (Antropologia social). ISBN 9788521613336.. LÉVI-STRAUSS, Claude. O pensamento selvagem. 11. ed. São Paulo, SP: Papyrus, 2010. 336 p. ISBN 9788526808478.

Fonte: autoria própria, 2019.

Inicialmente, necessário destacar que as disciplinas das áreas das Ciências Humanas e Sociais, para o curso de Direito, contribuem para uma análise crítica da realidade através da discussão e do debate sobre temas atuais e possibilita contextualizá-los no cenário onde se inserem, em que interferem e de que recebem interferências com seus condicionantes sócio-históricos.

Nesta perspectiva, a história da sociedade se constrói fundamentada no modo como o homem estabelece sua relação com os outros homens e com o meio onde vive, sendo através dos conhecimentos que as universidades podem proporcionar ao acadêmico do Direito um debate social mais dinâmico com a comunidade.

No caso, nos documentos analisados, as disciplinas fundamentam-se em processos de raciocínio jurídico que envolve, na maioria das vezes, apenas a utilização dos métodos tradicionais da hermenêutica jurídica clássica (gramatical, lógico, sistemático, histórico, dentre outros). Para a formação do intérprete do Direito dentro dessa lógica, seria agir como um crítico na arte de apreciar, julgar e apresentar juízo fundado no exame; censurar, desaprovar, condenar, salientando sua qualidade ou defeito; uma sistematização dedutiva propiciando a esse acadêmico a prática jurídica que aplica a lei em sua essência.

Nesse sentido, aponta-se a falta de abordagem metodológica e didática dos Projetos dos Cursos das universidades analisadas quando os mesmos não apresentam descrição das temáticas abordadas, bem como o critério metodológico e didático atribuído para as disciplinas. É impossível afirmar, no caso pela ausência de informações, que essas estruturas curriculares propiciam formação humanista e preparação para lidar com as grandes querelas da sociedade que hora se apresentam nesse novo século, e que exigem que os acadêmicos sejam críticos.

Na cotramão dessa abordagem, os projetos analisados das Universidades públicas UFOP e UFMG encontram-se desatualizados, com apresentação metodológica sem a descrição dos processos de aprendizagem significativa e de novos modelos didáticos que poderiam ofertar aos universitários riqueza de significados oriundos de práxis mais voltada para a formação humanista, discurso muito usado nos objetivos do curso, mas pouco visualizado nas propostas. As demais apresentações desses projetos seguem com informes técnicos exigidos pelo MEC para sua organização, sem se deter a sugerir preocupação com a formação integral do acadêmico.

No tocante ao Projeto da Universidade de Lavras, observou-se um rigor com a organização e atualização do Projeto do curso que apresenta com detalhamento metodológico e critérios para sua construção. Nesse aspecto, a concepção do Curso de Direito da Universidade Federal de Lavras apresenta-se como um instrumento bem mais planejado que o dos demais projetos analisados, visto a construção lógica e sistemática do conhecimento jurídico que se desenvolve de modo progressivo. Com efeito, na organização e na delimitação do conteúdo programático das disciplinas obrigatórias, buscou-se incluir as temáticas básicas associadas a cada disciplina em questão, assim como as

novidades temáticas encontradas na doutrina e na jurisprudência, levando em conta as possibilidades de aprendizagem significativa. Por sua vez, na delimitação do conteúdo programático das disciplinas eletivas, observou-se a inclusão de temáticas geralmente negligenciadas e novas temáticas encontradas na doutrina e na jurisprudência, nacional e estrangeira, sempre levando em conta as possibilidades de estudo verticalizado e de aprendizagem significativa.

Apesar de não apresentar quais os temas a serem tratados, sugere que as temáticas sejam inovadoras ou aquelas negligenciadas, buscando uma aprendizagem significativa e de formação contemporânea e atualizada.

#### 5.4.5 O que fica da análise dos PPPs diante das novas DCNs dos Cursos de Direito

Das análises específicas apontadas nos PPPs tomados por referência, de uma maneira geral (principalmente o da UFMG e o da UFOP, até pela data de suas últimas atualizações) afere-se que predominam nos cursos de Direito e na formação destes estudantes, as concepções tecnicistas, currículos e diretrizes que ainda privilegiam o conservadorismo jurídico, reduzindo a educação à técnica neutra, instrumental e padronizada, características bem típicas das bases epistemológicas presentes na criação dos primeiros cursos.

Obviamente, conforme já destacado, a ausência de possíveis referências ou a não identificação de diretrizes pedagógicas nos PPPs dos cursos, não significa, por si só, que os mesmos não estejam imbuídos nesse projeto de educação transformadora e emancipatória. Várias são as arestas que precisariam ser conjugadas (análise de outros documentos específicos, o papel do professor em sala, questionários e outras formas de abordagem/metodologias) para que se traçasse um perfil totalmente característico da formação oferecida.

Entretanto, dentro daquilo que se permitiu ver, muito se percebe de permanência de modelo tradicional tecnicista conservador e, dentro do que não se pôde ver (porque não constava nos PPPs), defendemos que ainda que sejam práticas presentes nas Instituições, elas precisariam, sim, estar constando desses projetos que, como defendido, deve tratar-se do documento que direciona todo o curso.

Construir um projeto político pedagógico não se faz por meio de qualquer fórmula pré-fixada, até porque o modelo de educação aqui defendido apoia-se numa perspectiva crítica e por isso deve estar sempre sendo atualizado buscando crescer conhecimentos outrora desperdiçados no contexto social em que o curso se insere, ser atualizado coletivamente através de diálogos críticos e de forma coletiva, apresentando-se, assim, ainda que em contínuo e permanente processo de reavaliação, como principal instrumento de planejamento de todo o curso. Desse modo, o PPP deve expressar o planejamento educacional dentro da perspectiva da educação que se pretende oferecer, o planejamento dialógico, o papel de cada segmento, os princípios, os objetivos e características do projeto, a construção coletiva do marco referencial, as propostas de ação, os projetos extensionistas, etc.

Por outro lado, necessário destacar que como dito no capítulo 2, já na fase final dessa pesquisa, o MEC, publicou a Resolução 05/2018, alterando as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito.

Em análise ao Parecer n.º635/2018 - CNE, homologado pela Portaria 1351/2018 – MEC e, especificamente, sobre o novo formato dos projetos pedagógicos, consta do seu item 5.1 - Relatório do Parecer:

A concepção do Projeto Pedagógico do curso de Direito deve ter em conta, além das peculiaridades do campo de estudo, sua contextualização em relação a sua inserção institucional, política, geográfica e social, bem como os vetores que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Direito. As condições objetivas da oferta devem ser caracterizadas segundo a concepção do seu planejamento estratégico, especificando a missão, a visão e os valores pretendidos pelo curso, além da vocação que o caracteriza. Nesse contexto, espera-se a demonstração de como se dará a construção do conhecimento, o processo de aprendizagem de conteúdos, competências e habilidades, explicitando as estratégias de articulação dos saberes, o diálogo pretendido e seu resgate em diferentes dimensões, apresentando os modos previstos de integração entre teoria e prática, com a especificação das metodologias ativas utilizadas no processo de formação. A metodologia de ensino e aprendizagem deve guardar relação com os princípios acima descritos e, assim, proporcionar uma relação de ensino-aprendizagem que atenda a um processo de construção de autonomia, de forma pluridimensional, dos pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Além disso, o projeto deve contemplar as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos nas diretrizes nacionais tais como as políticas de educação ambiental; a educação em direitos humanos; a educação para a terceira idade; a educação em políticas de gênero; a educação das relações étnico-raciais; e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras. Exige-se a explicitação das cargas horárias das



atividades didático-formativas e da integralização do curso, a demonstração das formas de realização da inter e da transdisciplinariedade, a fim de que se possa garantir um aprendizado capaz de enfrentar os problemas e os desafios impostos pelo constante processo de inovação pelo qual passa o mundo, a produção de conhecimento e o espaço de trabalho que provoca o profissional do Direito. No mesmo sentido, espera-se a construção de políticas que estimulem a mobilidade nacional e internacional, como possibilidade real de integração e troca de conhecimento, e de incentivo à inovação e de outras estratégias de internacionalização quando pertinente. (ABMES, 2018, p.10-11)

Do exposto no Relatório do Parecer do CNE 635/2018, cabe-nos alguns apontamentos:

i) ao se apontar a [...] contextualização em relação a sua inserção institucional, política, geográfica e social [...] do PPC do Curso de Direito, percebemos a necessidade de estar presente em sua proposta a inter-relação dialogada do Curso para com o seu entorno social, de modo a justificar o seu contributo para com a sociedade em que esteja inserido. Desse modo, entendemos que o Curso de Direito só se justifica se for capaz de dialogar com as necessidades sociais, promovendo a formação contextualizada.

ii) Em consonância com a afirmativa anterior, aponta-se como necessário aos PPCs que sua condição de oferta deve ser caracterizada com seu planejamento estratégico, de modo a correlacionar a sua missão, sua visão e valores pretendidos pelo Curso, além da vocação que o caracterize. Toda essa eleição só se justifica se for dialogada com a sociedade, sob pena de não haver justificativa social para o Curso.

iii) Assim, o processo de aprendizagem atender-se-á para a formação de conhecimento, em que as estratégias de aprendizagem façam a articulação dos saberes teóricos e práticos, e que sejam fomentadas as metodologias ativas, a fim de fazer com o aluno seja ativo em seu processo de aprendizagem. Desse modo,

[...] a metodologia de ensino e aprendizagem deve guardar relação com os princípios acima descritos e, assim, proporcionar uma relação de ensino-aprendizagem que atenda a um processo de construção de autonomia, de forma pluridimensional, dos pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. (ABMES, 2018, p.11)

iv) As novas DCNs dos Cursos de Direito, resguardam, ainda, a necessidade de o Curso de Direito (des)construir a heteronormatização devendo atentar-se à diversidade, no sentido de se garantir a formação plural e atenta a diversas pessoas. O reconhecimento do outro em toda sua diversidade deve ser objeto dos Cursos de Direito, eis que

[...] o projeto deve contemplar as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos nas diretrizes nacionais tais como as políticas de educação ambiental; a educação em direitos humanos; a educação para a terceira idade; a educação em políticas de gênero; a educação das relações étnico-raciais; e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras. (ABMES, 2018, p.11)

Registre-se que, não se trata de previsão isolada da diversidade, mas determinação que as temáticas de políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para terceira idade, de educação de gênero, de educação das relações étnico-raciais, de educação de histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas perpassem transversalmente o Curso. Entenda-se, transversar, significa cruzar e atravessar, e nesse sentido, as temáticas expostas devem atravessar todo o PPC, humanizando-o, desconstruindo todo o saber dogmático à diversidade e pluralidade de reconhecimento do outro e isso só se faz se as práticas pedagógicas experimentarem o conhecimento teórico associado ao prático.

v) Como efeito das práticas das diversidades o Curso se faz interdisciplinar e transdisciplinar, vez que terá como objeto o enfrentamento de problemas vivenciados pela sociedade e por seus diversos e plurais atores.

vi) E por fim, cabe registrar que, diante de uma sociedade globalizada, o PPC deverá construir políticas de diálogos que fomentem a mobilização nacional e internacional com “[...] possibilidade real de integração e troca de conhecimento, e de incentivo à inovação e de outras estratégias de internacionalização quando pertinente.” (ABMES, 2018, p.11)

Portanto, há de se registrar que as práticas pedagógicas nos Cursos de Direito devem pautar-se pela (des)construção do que foi posto no modelo eurocêntrico, de modo a resgatar e afirmar toda a diversidade de nossa sociedade e toda a sua pluralidade, o que em nosso vasto território, podemos afirmar como diversidades.

## CONCLUSÃO

Estudar o ensino jurídico teve uma motivação particular, já que o objeto de estudo se relaciona diretamente com o ambiente profissional do pesquisador, onde nasceram todas as inquietações que motivaram a pesquisa.

Todavia, embora a pesquisa tenha tido por viés a educação jurídica, sobretudo por relacionar diretamente o profissional da área jurídica aos ideais democráticos e de justiça social, toda a discussão aqui travada pode ser aproveitada nos demais cursos superiores, já que a verificação faz sugerir caminhos que venham a romper com a lógica de uma educação utilizada como reprodutora de desigualdades, presente em toda a área de Educação.

O objeto geral do presente trabalho foi a verificação se entre a tradição jurídica que lastreou a criação dos primeiros de seus cursos e o atual formato de ensino permanece a necessidade de descolonização do pensamento eurocêntrico e a (re)avaliação das bases educacionais que possam melhor garantir a formação desses bacharéis, no sentido de não se transformarem apenas em técnicos aplicadores da lei, mas em profissionais que estejam imbuídos num processo de formação de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

Para tanto, a pesquisa se dividiu em quatro partes diferentes, iniciando por uma digressão histórica, necessária para que entendêssemos os fenômenos sociais e políticos responsáveis pelas bases de criação dos cursos em meados do século XIX, bem como pelas mudanças na estrutura curricular do ensino jurídico até os dias atuais, estudo essencial não apenas para conduzir a pesquisa, como para se evitar equívocos analíticos.

Conhecendo as ações, os acontecimentos e as produções do passado no que tange às práticas e regulamentações dos cursos, verificou-se quais saberes foram priorizados, abrindo caminho, ainda, para numa fase posterior da pesquisa que foi a de identificar o que permanece ou não naturalizado e colonizado.

Verificou-se, assim, que por meio dos discursos pedagógico, jurídico e médico, utilizados como instrumento de conformação da nação brasileira, as bases do ensino jurídico no Brasil buscaram atender aos interesses da elite dominante e ao saber eurocêntrico, mais precisamente, o saber, a visão e os métodos utilizados em Coimbra na formação dos profissionais do Direito.

Conforme, citado ao longo do estudo, (BEVILÁQUA,1977), tais cursos foram mantidos e controlados de forma absolutamente centralizada, tratando-se de espaço de formação e comunicação das elites econômicas, ancorados numa ideologia voltada para a sistematização do liberalismo e sua efetivação no quadro administrativo profissional, produzindo um profissional disciplinado e convencido da legalidade da forma de governo instaurada.

Verificou-se que, embora tenham ocorrido progressos ao longo do tempo e até os dias atuais, inclusive com a recente Resolução 05/2018, que apresenta as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, de uma maneira geral, o ensino jurídico brasileiro manteve essa influência econômica liberal muito forte, em detrimento da questão social.

Num segundo momento, buscou-se compreender quais teorias curriculares são adotadas na escolha do currículo e como ocorre, nesse processo, a formação do corpo docente, componentes essenciais à formação dos futuros bacharéis.

Observa-se que nesse cenário, as discussões envolvendo o currículo foram buscadas no lugar de sua origem, que é a Educação, já que indiferente do curso ou da área trata-se de instituto genuinamente dessa ciência, tendo-se, ainda, optado por fazer o máximo de levantamento bibliográfico, focou-se a doutrina de Michael Young, principalmente pela reconhecida obra dedicada à análise das teorias do currículo.

Este estudo permitiu concluir em momento posterior que ainda permanece a opção por disciplinas codificadas, estanques da realidade social a qual os bacharéis estariam inseridos, confirmando-se ainda o que já se tinha apresentado durante a incursão histórica sobre o ensino jurídico, ou seja, que, na definição do currículo, prevalece a disseminação de saberes dominantes em detrimento dos saberes locais, o que (re)produz grande violência epistemológica em relação a certos grupos.

Em relação à formação de professores, verificou-se que, no caso específico da formação do bacharel em Direito, os cursos foram organizados dentro da estrutura educacional brasileira dessa forma, com professores que detinham apenas domínio dos conteúdos específicos e/ou técnicas comuns à área em que atuavam, sem, entretanto, qualquer aporte didático e ou pedagógico mínimo necessário ao desempenho da docência.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu art. 66, estabeleça que “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.”, verificou-se que, diferentemente dos programas em educação, os cursos de mestrado e doutorado de outras áreas não oferecem sequer a chamada disciplina Metodologia do Ensino Superior, quase sempre oferecendo apenas as disciplinas voltadas às suas respectivas linhas de pesquisa, pelo que concluímos que a prática quanto à formação docente fica reduzida a apresentação de seminários.

Diante dessa realidade, imperioso seria, acreditarmos, um olhar diferenciado para todos os cursos que formam bacharéis, no sentido de normatizações específicas quanto ao formando que pretendesse seguir a carreira docente.

Na terceira parte do estudo, trabalhou-se com a compreensão do conceito do eurocentrismo e sua difusão pelo mundo, apresentando as principais críticas a esse modelo com referencial teórico fundado em Immanuel Wallerstein, Edgardo Lander e Boaventura de Sousa Santos. Buscou-se compreender como ocorreu todo o processo de universalização e hegemonização de valores europeus, bem como a tríade capitalismo-eurocentrismo-colonialismo construiu relações de poder, hierarquizou saberes, invisibilizou e/ou dizimou culturas por meio da instauração do processo de supremacia que até hoje prevalece, em grande proporção, naturalizado.

Os autores em questão permitiram verificar como o ensino jurídico contribui para a construção de um conhecimento e de uma prática jurídica afastada da realidade social, prestando serviço à reprodução de uma estrutura social desigual, baseada na distinção de classe, na qual o direito limita-se a ser um agente de dominação, afastando-se de qualquer propósito emancipatório.

Nesse cenário, a dogmática jurídica exerce seu papel, tomada como fonte principal do conhecimento jurídico, mostra-se insuficiente para a compreensão da múltipla realidade social, não contribuindo para um profissional crítico, engajado, transformador da realidade social, já que assim não foi instigado.

Após esse processo de (re)conhecimento da história a partir da crítica fomentada por tais autores, passou-se à defesa de princípios e teorias político-

pedagógicas que fundamentam uma educação mais planejada, dialógica, humanizada e emancipatória, tendo como referencial Paulo Freire. Tal abordagem não apenas permitiu apresentar conceitos e propostas que sejam alternativas à descolonização do pensamento eurocêntrico naturalizado, como também permitiu analisar como tais diretrizes defendidas estão alocadas nos PPCs das instituições pesquisadas.

Dentre as contribuições para este estudo, os autores trouxeram profundo aporte para sustentar outras possibilidades para a mudança de paradigma do ensino jurídico, principalmente como um ensino jurídico emancipatório, interdisciplinar, reflexivo, crítico e interpretativo que vá além da visão positivista e estática do Direito.

Na quarta e última parte da pesquisa, elegeu-se como análise da inter-relação entre teoria e práticas educacionais os estudos dos processos educacionais havidos nos Cursos da UFMG, UFOP e UFLA, verificando em que medida os projetos político-pedagógicos escolhidos, como *lócus* de análise, forjados em três universidades diferentes, em épocas diferentes, se aproximam e se afastam desses ideários descoloniais.

Passou-se para a análise específica dos PPPs dos cursos escolhidos, de onde restou evidenciado que padrões históricos ainda permanecem e não foram descolonizados, mormente no que diz respeito ao que apresentamos na dissertação com base na literatura de Boaventura e Freire, o que tornam indivíduos excluídos tanto da sua história, e, no caso, até mesmo das diretrizes curriculares. Também os valores universais levantados por Wallestein e Lander confirmam que ainda prevalece uma lógica eurocêntrica.

Obviamente, conforme já destacado, a ausência de possíveis referências ou a não identificação de diretrizes pedagógicas nos PPPs dos cursos, não significam, por si só, que os mesmos não estejam imbuídos nesse projeto de educação transformadora e emancipatória. Várias são as arestas que precisariam ser conjugadas (análise de outros documentos específicos, o papel do professor em sala, questionários e outras formas de abordagem/metodologias) para que se traçasse um perfil totalmente característico da formação oferecida.

Entretanto, dentro daquilo que se permitiu ver, muito se percebe de permanência de modelo tradicional tecnicista conservador e, dentro do que não

se pode ver (porque não constava nos PPPs), defendemos que ainda que sejam práticas presentes nas Instituições, elas precisariam, sim, estar constando desses projetos que, como defendido, deve tratar-se do documento que direciona todo o curso.

Construir um projeto político pedagógico não se faz por meio de qualquer fórmula pré-fixada, até porque o modelo de educação aqui defendido apoia-se numa perspectiva crítica e, por isso, deve estar sempre sendo atualizado, acrescido de conhecimentos outrora desperdiçados no contexto social onde o curso se insere, revitalizados coletivamente através de diálogos críticos, apresentando-se, assim, ainda que em contínuo e permanente processo de reavaliação, como principal instrumento de planejamento de todo o curso. Desse modo, o PPP deve expressar o planejamento educacional dentro da perspectiva da educação que se pretende oferecer, o planejamento dialógico, o papel de cada segmento, os princípios, os objetivos e características do projeto, a construção coletiva do marco referencial, as propostas de ação, os projetos extensionistas, etc.

Percebeu-se que se faz urgente uma melhoria qualitativa na questão didático metodológica a serem modificadas no ensino jurídico para minimizar os problemas enfrentados nas academias, diretamente pelo corpo docente e discente, pois muitos acadêmicos retornam a instituições de ensino como professores utilizando as mesmas técnicas e discursos tradicionais, muitas vezes conservadores e desatualizados, que lhes foram repassados por seus professores na graduação.

Visando complementar a análise dos PPPs (principal documento utilizado na pesquisa), ainda foi realizada uma análise no ementário dos cursos, a fim de compararmos a formação defendida e quais disciplinas eleitas pelos cursos de Direito privilegiam a formação crítica e emancipadora. Importante destacar que tal análise ocorreu sob uma perspectiva de compreensão deste pesquisador, já que não se encontram assim identificadas, nem nos PPPs, nem nos próprios ementários, buscados apartadamente nos sites dos cursos ou diretamente em suas respectivas secretarias. No caso, nos documentos analisados, verificou-se que ainda se apresentam em número mínimo, as disciplinas fundamentam-se em processos de raciocínio jurídico que envolve, na maioria das vezes, apenas a utilização dos métodos tradicionais da hermenêutica jurídica clássica

(gramatical, lógico, sistemático, histórico, dentre outros), bem como que ainda pouco espaço é reservado às disciplinas propedêuticas/zetéticas, essenciais à formação do desenvolvimento crítico do aluno, principalmente quando comparadas com a carga horária das disciplinas técnicas dos cursos de Direito analisados.

Por fim, uma vez confirmado a hipótese inicial de que o modelo implantado, fundado em um pensamento eurocêntrico, ou seja, marcado por um paradigma elitista e heteronormativo, ainda exerce influência na formação dos estudantes de Direito, precisando que alguns cenários sejam superados e, lado outro, que outras práticas sejam incorporadas, entendeu o pesquisador ser necessário apresentar um modelo de projeto que contribui com o processo de descolonização que foi defendido.

O projeto em questão (Projeto Integrador) que compreende as circunstâncias teóricas e práticas referidas ao longo da dissertação está sendo aplicado no curso de Direito da Instituição de Ensino Superior (IES) em que este pesquisador leciona e que, por meio da inter-relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, tem se mostrado capaz de garantir a aprendizagem crítica, autônoma, consciente e contextualizada com o meio social do corpo discente, apresentando-se como modelo crítico de descolonização do pensamento e de construção conjunta do saber.

Dentre os diversos caminhos que pode-se ainda sugerir a partir dessa pesquisa, além dos já tratados de forma específica (como a necessidade de correta construção dos projetos políticos pedagógicos), outras alternativas que busquem descolonizar esse pensamento e o modelo de formação dos estudantes de Direito, podem ser sugestionadas, tais como: a) maior valorização das disciplinas zetéticas/propedêuticas nos cursos, já que as mesmas são essenciais ao desenvolvimento da criticidade dos alunos frente à complexidade das relações modernas, bem como possibilitam o diálogo entre a realidade social e o Direito, formando bacharéis mais atentos e sensíveis ao que acontece na sociedade; b) investimento em pesquisa, a partir do (re)conhecimento de que para adequar-se de forma transformadora na sociedade, o Direito precisa ser visto como um saber que também necessita de constante reflexões, que não deve estar adstrito a uma teoria unicamente normativa, mas que pode e deve se realizar nos mais diversos espaços



argumentativos de produção acadêmica, para muito além dos repertórios unicamente jurisprudenciais; c) Diálogo entre múltiplos saberes e epistemes, permitindo uma formação que se valha de autores de outras áreas do conhecimento, bem como que considere não apenas os saberes ditos hegemônicos (eurocêtricos), mas também os produzidos em nosso próprio continente, como por exemplo os que se revelam a partir de autores como Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Carlos Lenkendorf, bem como os do continente Africano, dentre outros, em nomes como o dos intelectuais V.Y Mudimbe, Mahmood Mandani, Tsenay Serequeberham e Oyenka Owomoyela; d) Investimento na formação de professores a partir de disciplinas didático-pedagógicas, que permitam um conhecimento prévio acerca de metodologias diversas (inclusive as ativas), que auxiliarão no processo de aprendizagem e na estruturação do ensino combinando teoria e prática, diferentes saberes, novas tecnologias, etc. A formação permitirá, ainda, que nova compreensão de ensino que não apenas por meio da “velha” transmissão mecânica do conhecimento, seja assimilada visando a formação rumo à autonomia e a criticidade.

Certamente, a pesquisa não esgotou todo o universo que envolve a temática, mas buscou alcançar os principais objetivos propostos, bem como enfatizar a discussão sobre caminhos que se apresentam como alternativas de reforma do modelo de ensino do estudante de Direito, que não se baseie apenas em saberes codificados, nem se faça por meio de uma educação que não estimule a criticidade, a independência, a humanização do bacharel diante da sua realidade e da sociedade em que vive.

## POSFÁCIO

### Exemplo de proposta de educação transformadora e contextualizada às novas DCNs dos Cursos de Direito

Feita todas as considerações da pesquisa, achou-se enriquecedor apresentar um projeto vivenciado pelo próprio pesquisador, como exemplo de projeto capaz de fomentar a educação aqui proposta. Como defendido, entende-se que a educação deve ser capaz de associar o ensino, a pesquisa e a extensão, dialogando teoria e prática, contextualizadas com o entorno social de inserção do Curso.

Trata-se do Projeto Integrador, desenvolvido como metodologia interdisciplinar na rede DOCTUM de Ensino.

Em conformidade com o PPC do Curso de Direito da Faculdade Doctum de João Monlevade – Doctum, defende-se que

o curso de Direito se apresenta como um importante veículo de conhecimento acerca das instituições jurídico-políticas que constituem o Estado Democrático de Direito a ser implantado conforme a Constituição da República de 1988. A concepção pedagógica que norteia o ensino jurídico não pode jamais estar dissociada das noções de cidadania e democracia, sendo este o norte desta IES, no tocante a seu curso de Direito. (PPC, Curso de Direito, Faculdade Doctum de João Monlevade, 2019.)

Nesse sentido e também em conformidade com a missão institucional - “transformar vidas das pessoas pela educação” - pretende-se a formação, no caso do curso de Direito, de um jurista apto a desenvolver múltiplas tarefas de acordo com a complexidade da realidade das relações sociais atuais, numa perspectiva em que associe e inter-relacione o conceito de Direito, Democracia e Cidadania.

A formação pretendida perpassa pela composição plural e dialética reconhecida na Constituição da República de 1988, numa escolha da tutela da pessoa humana em toda a sua pluralidade e diversidade.

E para tanto, exige-se que temas como multiculturalismo, democracia, direitos humanos, preservação ambiental, diversidade (étnica, de gênero, racial, etc.), bem como a inserção local do aluno, transversem toda a formação do corpo

discente. Nesse ínterim, elegeu-se o componente curricular Projeto Integrador como capaz de articular toda a transversalidade dos Cursos de Direito ofertados pela Rede de Ensino Doctum, dentre eles, o Curso de Direito da Faculdade Doctum de João Monlevade, em que esse pesquisador é docente.

Oliveira e Carvalho (s.d.), ao discorrem sobre o Projeto Integrador, afirmam que a Rede de Ensino Doctum sempre se preocupou com a aprendizagem focada no aluno, e que fosse capaz de proporcionar a autorreflexão crítica, a emancipação teórica e a significação da aprendizagem e com essa preocupação alguns questionamentos começaram a ser apontados nas práticas dos docentes, a saber:

qual a responsabilidade do professor diante dos problemas (político-social-econômico-cultural dentre outros) que recaem sobre a realidade em que a IES está inserida? Qual a possibilidade de contribuição da IES por meio do ensino, da pesquisa e da extensão com o fim de buscar a resolução ou minimização da problemática que lhe é apresentada? E como formar profissionais capazes de analisar de forma crítica-reflexiva a problemática que lhe é posta, que se mostrem emancipados teoricamente e tenham responsabilidade social? (OLIVEIRA; CARVALHO, s.d.)

E nesse sentido, refletindo sobre os problemas postos, conclui-se que a IES e seus Cursos deveria se comprometer em ofertar a formação que fosse capaz de dialogar as práticas do ensino, da pesquisa e da extensão e dessa forma, poder-se-ia fomentar a formação crítica, capaz da emancipação teórica e comprometida com a responsabilização social, numa transcendência a epistemologia dogmática-racionalista do tempo da modernidade. (OLIVEIRA; CARVALHO, s.d)

Defendem, Oliveira e Carvalho (s.d) que, “a sociedade do tempo da pós-modernidade plural e diversa exige pessoas com formação atenta à diversidade e comprometida com o respeito ao próximo, capaz de reconhecer a alteridade do outro.” Acrescem que, “nesse novo tempo, a formação deve ser humanista e interativa, comprometida com a realidade social e capaz de transformá-la, a fim de se atentar para a progressividade de efetivação dos direitos sociais.”

Com o objetivo de garantir a formação (des)construída da dogmática racionalista é que se propôs o Projeto Integrador, um construído coletivo, de que participaram diversos atores da comunidade acadêmica. O Projeto Integrador é componente curricular, ofertado do 1º ao 8º período do Curso de Direito,

entendendo que, no 9º e 10º períodos, os alunos estão desenvolvendo as práticas associadas do ensino, da pesquisa e da extensão por meio da realização dos trabalhos de conclusão de curso e das práticas jurídicas reais.

Segundo Oliveira e Carvalho (s.d):

Por meio das atividades do Projeto Integrador o corpo discente é provocado a vivenciar a realidade da vida, seja por ambiência dos problemas locais, regionais ou nacionais, permitindo-lhes a aprendizagem na forma ativa e socialmente inserida – a extensão, sem se olvidar dos estudos conceituais no plano do ensino e das problemáticas científicas do tema objeto de estudo do semestre cursado pelo aluno – a pesquisa. É nesse sentido, opera-se a aprendizagem significativa (BORDENAVE; PEREIRA, 2002), que “tem lugar quando o assunto é percebido pelos estudantes como sendo relevante para seus próprios propósitos”; em que “a aprendizagem é facilitada quando o estudante participa de maneira responsável no processo de aprendizagem.”

Trata-se de atividades que associam teoria e prática com o objetivo de substituir a unilateralidade pela interatividade da ambiência e vivência, de modo a permitir que o corpo discente seja ativo em sua formação e capaz de transformar a sua realidade.

Como afirmado, a metodologia utilizada nos Projetos Integradores perpassam a associação entre o ensino, a pesquisa e a extensão a partir da eleição de temas que transversem a (in)efetividade dos direitos humanos, cabendo a cada período o foco em determinadas temáticas de ambiência e vivência do corpo discente, vejamos:

<b>Período</b>	<b>Direitos Humanos e Direitos Fundamentais</b>	<b>Pesquisa<sup>3</sup></b>	<b>Extensão</b>
1º	<i>Identificando a diferença</i>	<i>Fichamento</i>	<i>Visita técnica com relatório</i>
2º	<i>Reconhecendo a diferença</i>	<i>Fichamento</i>	<i>Visita técnica com relatório</i>
3º	<i>Cidadania e Inclusão: gênero e identidade</i>	<i>Resenha Crítica</i>	<i>Painel Integrado</i>
4º	<i>Cidadania e Inclusão: raça e etnia</i>	<i>Resenha Crítica</i>	<i>Painel Integrado</i>
5º	<i>Cidadania e Inclusão: deficiência e meio ambiente</i>	<i>Resumo Científico</i>	<i>Mesa Redonda</i>
6º	<i>Conflitos econômicos e sociais</i>	<i>Resumo Expandido</i>	<i>Mesa Redonda</i>
7º	<i>Jurisdição e Justiça: o acesso à justiça</i>	<i>Paper</i>	<i>Seminário para a Comunidade</i>
8º	<i>Jurisdição e Justiça: o acesso à justiça</i>	<i>Artigo Científico</i>	<i>Seminário para a Comunidade</i>
9º	<i>Livre</i>	<i>Projeto do Trabalho de Conclusão de Curso</i>	<i>Núcleo de Prática Jurídica</i>
10º	<i>Livre</i>	<i>Trabalho de Conclusão de Curso</i>	<i>Núcleo de Prática Jurídica</i>

Fonte: PPC – Curso de Direito – Faculdade Doctum de João Monlevade

Perceba-se que por meio da análise das temáticas propostas nas Diretrizes do Projeto Integrador, as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para terceira idade, de educação de gênero, de educação das relações étnico-raciais, de educação de histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas perpassam transversalmente o Curso. E nesse sentido, o Curso de Direito ofertado é atravessado pela diversidade de saberes, com foco nas diversidades humanas.

A metodologia utilizada na oferta do Projeto Integrador, por meio das atividades do ensino, fomenta a leitura de textos-base desdogmatizantes e que pressupunham crítica ao colonialismo. As referências de cada período são

aprovadas por meio do NDE e ratificadas pelo Colegiado de Curso. Observam Oliveira e Carvalho (s.d) que dentre os textos escolhidos atenta-se para:

i) textos que enumerem os conceitos temáticos a serem trabalhados no semestre, ii) textos que apresentem a problemática apresentada e iii) texto crítico-reflexivo acerca da (in)efetividade da tutela dos direitos humanos fundamentais na problemática eleita. As leituras dos textos são orientadas pelo professor-orientador, para que os alunos possam i) ler o texto e identificar a problemática tratada, ii) fazer uma segunda leitura, apontando os argumentos trazidos pelos autores e iii) fazer as anotações que entenderem importante do texto, para então, ser discutido em sala de aula.

A discussão dos textos é promovida e mediada pelo professor orientador do Projeto Integrador de modo a articular a teoria dos textos-base à realidade de vivência do corpo docente e seu entorno. A interdisciplinaridade da temática eleita para ser objeto de discussão do semestre perpassa e dialoga com todos os componentes curriculares do semestre em curso no plano da horizontalidade. Ao final, no plano da verticalidade, garante-se a formação toda transversada pela discussão da (in)efetividade dos direitos humanos. A discussão teórico-prática se materializará nos produtos científicos a serem entregues ao final do semestre. Desse modo, os problemas sociais expostos nos textos-base são dialogados com a vivência social do corpo discente que, ao final, produzirá um produto científico que expressará essa articulação.

A fim de resguardar a formação contínua do corpo discente, as Diretrizes do Projeto Integrador apontam a orientação de ordem crescente dos produtos científicos e das atividades de extensão.

Ressalta-se que

Todas as atividades desenvolvidas pelo Projeto Integrador são apresentadas via “projeto de trabalho” que compreende o planejamento das atividades, contendo i) identificação (Instituição; Tema; Curso; Período e os componentes curriculares envolvidos); ii) Justificativa; iii) objetivos; iv) metodologia; v) cronograma de atividades; vi) atividades avaliativas; vii) referências. O projeto de trabalho é proposto pelo professor-orientador do componente curricular projeto integrador e validado por todos os demais professores do semestre e encaminhado para aprovação do NDE. (OLIVEIRA; CARVALHO, s.d)

A socialização das atividades desenvolvidas por meio dos Projetos Integradores dá-se por meio da realização dos Ateliês, que são os seminários de

apresentação da melhor prática de cada semestre.

### **A experiência pessoal desse pesquisador com o Projeto Integrador no semestre 2018/2**

No segundo semestre de 2018, lecionei o componente curricular Projeto Integrador junto ao 5º período do curso de Direito da Faculdade Doctum de João Monlevade, tendo, assim, que seguir, além do tema geral “Direitos Humanos e Fundamentais”, para o ensino, a temática relacionada à “Cidadania e Inclusão: deficiência e meio ambiente”, para a pesquisa, o produto final a ser apresentado pelos alunos deveria ser um “Resumo Científico” e, como extensão, uma “Mesa Redonda” com presença de convidados. Primeiro passo, assim, foi apresentar o projeto aos alunos, resumido no quadro abaixo:

**PROJETO DE TRABALHO: Projeto Integrador**

**ANO: 2018 SEMESTRE: 2º**

**Instituição:** FACULDADE DOCTUM DE JOÃO MONLEVADE – MINAS GERAIS

**Tema:** Direitos Humanos e direitos fundamentais.

**Sub tema- Problema do Semestre/Período** -. CIDADANIA E INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DO MEIO AMBIENTE: avanços e desafios na tutela de direitos

**Curso:** Direito

**Período:** 5º período noturno.

**Componentes curriculares envolvidos:** Direito Constitucional III, Direito Civil IV, Direito Penal III, Direito Processual Civil II, Direito Processual Penal II e Direito Administrativo I.

Nesse íterim, foi proposta a inter-relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão por meio das atividades do Projeto Integrador a partir da grande temática DIREITOS HUMANOS E DIREITOS FUNDAMENTAIS, da qual se filtrou discussão da cidadania e inclusão na perspectiva do meio ambiente.

Como objetivos gerais, a disciplina pretendeu engajar coletivamente os alunos; entender o Direito de forma Interdisciplinar; desenvolver a escrita na produção dos trabalhos; fomentar a reflexão e a crítica no discente; desenvolver a oratória na apresentação dos vídeos e seminários; dentre outros. E, no plano

dos objetivos específicos, tinha-se: i) trabalhar, no plano do ensino, os conceitos de Direitos humanos, dignidade da pessoa humana, meio ambiente, deficiência e o direito a acessibilidade como forma de garantir o equilíbrio constitucional e direito fundamental ao meio ambiente ecologicamente equilibrado; ii) pesquisar a problemática eleita “Meio ambiente e o direito a acessibilidade como expressão dos Direitos Humanos fundamentais”, e, ao final, elaborar um produto científico - resumo científico e iii) Realizar, no plano da extensão, pesquisa de campo e mesa redonda com a presença da comunidade acadêmica e de outros convidados, para analisar a questão da acessibilidade na sociedade de João Monlevade.

As atividades foram realizadas, seguindo o seguinte cronograma:

Encontro – mês de atividades	Atividades propostas
Agosto	Apresentação do projeto, revisão bibliográfica – formato de aulas expositivas e com participação continuada dos alunos
Setembro	Apresentação de seminários pelos grupos e preparação para visita a campo
Outubro	Visitas a campo e coleta de material e escrita do resumo científico
Novembro	Apresentação no grupos e produção do produto final; mesa redonda
Dezembro	Avaliação e notas finais

Inicialmente, ainda no plano do ensino, foram trabalhados os conceitos centrais em torno da temática, as principais legislações que envolviam a temática, principalmente a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, popularmente conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa lei foi baseada no disposto no §3º do artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil e dispôs sobre o Decreto 6.949 de 2009, que incorporou ao Direito Brasileiro a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nessa mesma linha, também os preceitos e conceitos constitucionais envolvendo o meio ambiente foram apresentados e debatidos. No caso, o meio ambiente foi tratado genericamente como o meio em que vivemos, que deve receber especial atenção, seja como princípio da ordem econômica, seja como direito garantido pela ordem social, seja ainda como instrumento de inclusão.



No plano do ensino, foram trabalhados capítulos do livro 'DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA: Conteúdo, Trajetórias e Metodologia'. SARMENTO, Daniel. Belo Horizonte. Fórum. 2016, associado a textos do livro 'O direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado como direito fundamental.' TEIXEIRA, Orci Paulino Bretanha. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006, bem como diversos outros artigos que foram direcionados aos alunos para a realização de seminários.

As leituras e os seminários buscaram fomentar a competência do corpo discente acerca dos conceitos de Dignidade da Pessoa Humana, Inclusão, Cidadania, Deficiência e Meio Ambiente.

No plano da pesquisa, as ações tiveram como tema-problema Cidadania e inclusão na perspectiva do meio ambiente: avanços e desafios na tutela de direitos., que, ao final, foi expressado no produto científico Resumo Científico.

No plano da extensão, trabalhou-se com a exposição da temática explorada por meio de uma mesa redonda, com a presença de convidados que puderam contribuir com as discussões (profissionais que trabalham com inclusão, acessibilidade, etc e pessoas diretamente ligadas ao tema), bem como foram realizadas pesquisas de campo em ambientes específicos (empresas, bairros, escolas, etc.) com o fim de analisar a (in)aplicabilidade dos institutos estudados.

A interdisciplinaridade restou resguardada por meio da transversalidade da temática eleita, estudada em todos os componentes curriculares do semestre, a saber: Direito Constitucional III, Direito Civil IV, Direito Penal III, Direito Processual Civil II, Direito Processual Penal II e Direito Administrativo I. Para tanto, todos os professores que lecionavam disciplinas no período também tiveram que identificar e direcionar algumas aulas de suas disciplinas ao tema de foco do Projeto Integrador.

Genericamente, a partir das produções dos próprios grupos discentes pode-se perceber, dentre outras percepções apresentadas, as de que: a palavra inclusão, dentre outros significados, refere-se ao ato de fazer parte de algo e, acrescida do termo social, forma uma expressão (inclusão social) que embora igualmente ampla, designa principalmente a ideia de pertencimento à sociedade, dela podendo usufruir dos direitos como cidadão. Inclusão social, portanto, contradiz-se a exclusão social, essa revelada pela falta de oportunidades,

injustiça social, desigualdades e preconceitos, circunstâncias que apontam para o caminho inverso, ou seja, que excluem indivíduos e/ou grupos da vida social, econômica e política de uma sociedade; Como exemplos temos os negros, os índios, os idosos, os pobres, os lgbs, os toxicodependentes, os ex-presidiários, os desempregados, as pessoas com deficiência (motora, visual, auditiva, mental, etc.), dentre outros. Todos esses grupos, alguns mais, outros menos, apresentam histórico de exclusão em nossa sociedade, em ambientes diversos, como, por exemplo, no ambiente de trabalho. Muitos deles sequer conseguem emprego, devido ao preconceito que sofrem como exemplo as pessoas transexuais, outros sequer conseguem buscar por esses empregos, porque têm a acessibilidade reduzida ou impossibilitada.

Percebeu-se, ao final, que o projeto trata-se de um desses modelos de educação transformadora que foi proposto ao longo da dissertação, seja porque exerce o diálogo entre professor e alunos, problematiza questões de suas realidades, aproxima-os da comunidade em que estão inseridos, fazem-nos raciocinar o direito como elemento de transformação social.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. **Os Aprendizes do Poder**: o bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ADEODATO, João Maurício. **Ética E Retórica**: para uma teoria da dogmática Jurídica. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

APPLE, Michel W. **Ideologia e currículo**. 3.ed. Porto: Alegre, Artemed, 2006.

ARRETCHE, Marta. Quem Taxa e Quem Gasta: A Barganha Federativa na Federação Brasileira. **Revista de Sociologia e Política**, nº24, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO Superior (ABMES). Disponível em: <https://www.abmes.org.br/public/legislacoes/detalhe/2655/parecer-cnes-n-635>. Acesso 20 dez 2018.

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

BEVILÁQUA, Clóvis. **História da Faculdade de Direito do Recife**. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1977.

BIROLI, Fátia. **Gênero e desigualdades**: os limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. DEED/ABI. A evolução do número de cursos de graduação por modalidade de ensino, segundo o grau acadêmico Brasil 2013-2015. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1473851](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1473851). Acesso em 15 mar 2018

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Criação dos Cursos Jurídicos no Brasil**. Brasília: Centro de Documentação e Informação, 1977.

BRASIL. **Conselho Federal de Educação**. Parecer CFE nº 215, de 15 de setembro de 1962. Documenta, Brasília, n. 8, p. 81-83, out. 1962. Republicado na Documenta, Brasília, n. 10, p. 16-19, dez. 1962.

BRASIL. RESOLUÇÃO Cne/Ces N° 9, de 29 de Setembro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces092004direito.pdf> Acesso em 15 fev 2018a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em 20 jun 2018b.

BRASIL. Portal Brasileiro De Dados Abertos. Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP Disponível em: <http://dados.gov.br/organization/about/universidade-federal-de-ouro-preto-ufop>. Acesso em 20 jun 2018c.

BRASIL. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, n. 3, p. 238, jan. 1995.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE, Fundação Oswaldo Cruz. Dicionário Histórico-Bibliográfico das Ciências da Saúde no Brasil, 2008. Disponível em: [www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br](http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br). Acesso em 20 mar 2018d.

BRASIL CÂMARA DOS DEPUTADOS. Deputados Brasileiros - **Repertório Bibliográfico** - 197611970. Brasília, 1968.

CAMPOS, Judas Tadeu de. Paulo Freire E As Novas Tendências Da Educação. *in* **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 3, n. 1, dezembro 2007.

CAMPOS NETO, Antônio Augusto Machado de; MENDONÇA, Andrey Borges. A fundação dos cursos jurídicos no Brasil. Disponível em : <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/viewFile/67463/70073>. Acesso em 29 mar 2018.

CALMON, Pedro. **História da civilização brasileira**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.

CARABETTA JÚNIOR, Valter. Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n4/v34n4a14>. Acesso em 20 mar2018.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. Pensamento De Boaventura De Sousa Santos Em Foco: A Reinvenção Da Emancipação Em Tempos Contemporâneos. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/PENSAMENTO%20DE%20BOAVENTURA%20DE%20SOUSA%20SANTOS%20EM%20FOCO1.pdf>. Acesso em 25 dez 2018.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. *in* LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino**. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, 2005.

CORTELLA, Mario Sergio. Paulo Freire: Utopias e Esperanças. *in* Gadotty, Moacir (Org.) **Reinventando Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. *in* LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive

(Orgs). 500 anos de Educação no Brasil. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação, Porto Alegre**, n. 3, v. 27, p. 525-536, set./dez. 2004. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/faced/article/view/397/294>. Acesso em 24 jul. 2018.

DANTAS, Humberto. O bacharel em direito como o homem público brasileiro. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9081/7631>. Acesso em 15 ago 2018.

DEWEY, John. **Como pensamos como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo**: uma reexposição. V.II. Trad. Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. Atualidades Pedagógicas.

DURHAM, E. Educação superior, pública e privada (1808 – 2000). *in* SCHWARTMAN, Simon; BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005.

DURHAM, E. **O ensino superior na América Latina**: tradições e tendências, São Paulo: Novos Estudos Cebrap, 1998.

ESCOLANO, Agustin, . Arquitetura como programa. Espaço escola e currículo. *in* ESCOLANO, A. e VIÑAO Frago, A. **Currículo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A. 1998.

FACULDADE DOCTUM DE JOÃO MONLEVADE. **PPC Curso de Direito**. 2018. s.d.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo A **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 6.ed.Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

- GADOTTI, Moacir. **Qualidade na Educação**: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.
- GADOTTI, Moacir. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA na perspectiva de uma educação para a cidadania Disponível em: <http://files.professorivo.webnode.pt/200000095-f1511f24b6/PPP%20-%20Moacir%20Gadotti.pdf>. Acesso em 20 mar 2018.
- GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2009.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de (Org.). **História Geral da Civilização Brasileira**: livro II o Brasil Monárquico - declínio e queda do império. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **O Brasil Monárquico**: o processo de emancipação. 4 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1976.
- LANDER, Edgardo. Apresentação. *in* LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, 2005.
- LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *in* LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, 2005.
- LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquematizado**. 21.ed. São Paulo: Saraiva. 2017.
- LIMA, Idelsuite de Sousa. Teorias de currículo. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742013000300018](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000300018). Acesso em 20 jul 2018.
- LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta. Os cursos de direito no brasil e o lugar da língua(gem). Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/10068/pdf>. Acesso em 20 jul 2018.
- MALHEIRO, João .Projeto Político-Pedagógico: Utopia ou Realidade? Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n46/v13n46a05.pdf> . Acesso em 25 mar 2018.
- MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. A evolução do ensino jurídico no Brasil. Jus Navigandi, Teresina, ano 10, n. 969, 26 fev. 2006. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=8020>. Acesso em 5 dez 2017a.
- MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. A evolução do ensino jurídico no Brasil.

Disponível em:

<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf>. Acesso em: 5 dez 2017b.

MASETTO, M. **Docência na Universidade**. São Paulo, Papyrus. 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. *in* MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. São Paulo: Papyrus, 1998.

MASETTO, Marcos Tarciso; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. *in* BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEDEIROS, Rodrigo de Oliveira. **Projeto político pedagógico do curso de direito da Uems/Paranaíba sob o influxo das novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino do direito (1994-2005)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Paranaíba, MS: UEMS, 2014.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *in* LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino**. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, 2005.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: Um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MOSSINI, Daniela E. de S. **Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade**. 2010. 256 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MORAES, Patrícia Regina de *et al.* O ensino jurídico no brasil Disponível em: [http://unifia.edu.br/revista\\_eletronica/revistas/direito\\_foco/artigos/ano2013/ensino\\_juridico.pdf](http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/direito_foco/artigos/ano2013/ensino_juridico.pdf). Acesso em 28 mar 2018.

NOGUEIRA, José Luís de Almeida. **A Academia de São Paulo: Tradições e Reminiscências**. Volume I. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1977.

OLIVEIRA, Ariete Pontes de; CARVALHO, Morgana Garcia. **O Diálogo Entre O Ensino, A Pesquisa E A Extensão: desenvolvimento do Projeto Integrador na Rede de Ensino Doctum e a legislação educacional**. Artigo inédito. s.d.

PACHECO, M. M. D. R. **Currículo, interdisciplinaridade e organização dos processos de ensino**. Fundação Hermínio Ometto: Uniararas, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, Celi Regina Jardim. **Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos**. *in* <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/55375>. Acesso em 20 fev 2018.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. *in* LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino**. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *in* LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino**. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, 2005.

ROBERTO, Giordano Bruno Soares. O DIREITO CIVIL NAS ACADEMIAS JURÍDICAS DO IMPÉRIO. Tese de Doutorado. *in* [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/DIRE-7PYKYE/direito\\_giordanobrunosoaresroberto\\_tese.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/DIRE-7PYKYE/direito_giordanobrunosoaresroberto_tese.pdf?sequence=1) . Acesso em 15 ago 2018.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do Direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

RODRIGUES, José Honório. **A Assembleia Constituinte de 1823**. Petrópolis: Vozes, 1974.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7<sup>o</sup>. ed. Porto: Afrontamento, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *in* **Estudos Avançados**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo: São Paulo, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 3.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.



SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *in* **Novos Estudos**, 79, nov.2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a doura ignorância e a aposta de Pascal. *in* **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, Mar. 2008:

SEMESP. De olho no crescimento. Disponível em:  
<http://www.semesp.org.br/noticias/de-olho-no-crescimento/>. Acesso em 20 mar 2018.

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Elza Maria Tavares. Ensino De Direito No Brasil: Perspectivas Históricas Gerais. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572000000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572000000100008). Acesso em 28 mar 2018.

SIQUEIRA, Márcia Dalledone. **Faculdade de Direito, 1912-2000**. Curitiba: UFPR, 2000.

SIMÕES NETO, Francisco Teotônio. **Os bacharéis na política e a política dos bacharéis**. 1983. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

SOUZA, Jessé. Ralé brasileira. **Quem é e como vive**. Belo Horizonte: UFMG. 2009.

STRECK, Lênio. **Hermenêutica Jurídica E(M) Crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito**. 4.ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado. 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA). Projeto Pedagógico Curso de Direito. Disponível em: [www.dir.ufla.br/wp-content/uploads/2015/09/PPC-Direito-Caderno-Principal.pdf](http://www.dir.ufla.br/wp-content/uploads/2015/09/PPC-Direito-Caderno-Principal.pdf). Acesso em: 9 jul.2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Projeto Pedagógico - UFMG. Disponível em:  
<https://www2.ufmg.br/direito/content/.../20183/.../Projeto%20Pedagógico%202008>. Pdf . Acesso em 9 jul 2018a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Histórico - 120 anos. Disponível em:  
[https://www.direito.ufmg.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=94&Itemid=](https://www.direito.ufmg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=94&Itemid=). Acesso em 9 jul 2018b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO Projeto Pedagógico Direito UFOP. Disponível em:  
<https://www2.ufmg.br/direito/content/download/20183/140093/file/Projeto%20Pedagógico%202008.pdf>. Acesso em 9 jul.2018.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao Bacharelismo**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

WOLKMER, A. C. **História do Direito no Brasil**. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense. 2005.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742014000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000100010) ). Acesso em 20 jun 2018.

Wallerstein, Immanuel. **O Universalismo Europeu : A Retórica do Poder**. São Paulo: Boitempo, 2007.

**ANEXO I - DIRETRIZES DO PROJETO INTEGRADOR DO CURSO DE  
DIREITO DA FACULDADE DOCTUM DE JOÃO MONLEVADE – REDE DE  
ENSINO DOCTUM**

**DIRETRIZES  
PROJETO INTEGRADOR**

Profa. D.Sc Ariete Pontes de Oliveira



Período	Disciplinas interrelacionadas	Justificativa da relação entre as disciplinas	Temáticas exploradas por semestre	Textos-base e outros	Produtos de pesquisa <sup>45</sup>	Produtos de extensão <sup>6</sup>
1º	Formação geral Metodologia da pesquisa Ciência política Antropologia	<i>O primeiro contato com o ensino superior deve pretender reconstruir a compreensão do educando, (re)apresentado-o à diversidade, em suas diversas dimensões, da realidade, sobretudo, local, na qual o jurista exerce suas atividades. Neste sentido, o tema apresentado tem o propósito de despertar a consciência para as diversas formas que a relação do humano com a realidade que o circunda podem assumir. Trata-se, por assim dizer, de um choque de realidade, que objetiva expandir os horizontes e promover a compreensão de que é na diferença que reside grande parte do trabalho de afirmação das normas jurídicas, cuja pretensão</i>	<b>Identifican do a diferença: XXXXXXX X<sup>7</sup></b>	1 SANTOS, Boaventura de Souza. CAPÍTULO 8: A construção intercultural da igualdade e da diferença. <i>in</i> <b>A gramática do tempo</b> : para uma nova cultura política. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2006.  2 KRETZMANN, Carolina Giordani. Multiculturalismo e diversidade cultural: comunidades tradicionais e a proteção do patrimônio comum da humanidade. Dissertação apresentada ao <b>PPGD da Universidade Caxias do Sul</b> . Caxias do Sul, 2017.	<i>Fichamento</i>	<i>Visita técnica com relatório</i>

<sup>4</sup> Extensão entendida como "processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade" (NOGUEIRA, 2000).

<sup>5</sup> Exemplos: pequenos vídeos, documentários, peças teatrais, júris simulados, poesias/prosas, análise de músicas, vistas técnicas, entrevistas, fichamento, resumo, resumo expandido, resenha crítica, paper, artigos científicos, banners, revistas fotográficas, folders informativos, mesa redonda, roda de bate papo, workshop, seminários, semanas acadêmicas, congressos, simpósios, protótipos, modelos, etc.

<sup>6</sup> Exemplos: pequenos vídeos, documentários, peças teatrais, júris simulados, poesias/prosas, análise de músicas, vistas técnicas, entrevistas, fichamento, resumo, resumo expandido, resenha crítica, paper, artigos científicos, banners, revistas fotográficas, folders informativos, mesa redonda, roda de bate papo, workshop, seminários, semanas acadêmicas, congressos, simpósios, protótipos, modelos, etc.

<sup>7</sup> Sublinha a ser decidida em NDE, o que deve ser contextualizado com as peculiaridades do contexto regional do Curso.

		<p><i>formal é de generalidade.</i></p> <p><i>No 1º período do curso, o aluno, à medida que é confrontado com a diversidade, sobretudo antropológica de uma comunidade jurídica, estuda as diversas formas de organização destas comunidades (Ciência política - com ênfase em Teoria Geral do Estado), aprende a operacionalizar instrumentos como a linguagem, em suas diversas acepções, sem as quais os processos comunicativos restariam prejudicados (Formação Geral) e, também, inicia-se no estudo da Direito (IED I), forma tradicional das sociedades ocidentais de regular as relações sociais.</i></p> <p><i>Os “produtos” - da pesquisa e da extensão - esperados são, portanto, consentâneos com o início de um processo de reconstrução dos conceitos do ingressante, bem como com suas experiências e conhecimentos prévios.</i></p>		<p>3 CRUZ, André Viana da. Multiculturalismo e Direitos humanos. Disponível em: &lt; <a href="https://revistas.ufpr.br/direito/article/view/6981">https://revistas.ufpr.br/direito/article/view/6981</a>&gt;. Acesso 05 set 2018.</p> <p>4 SANTOS, Boaventura de Souza. Por um concepção multicultural dos direitos humanos. <b>Revista Crítica de Ciências Sociais</b>, n.46, Jun/1997.</p> <p>5 FONSECA, Ricardo Marcelo. A diversidade e o direito: uma contribuição da história do direito para um debate contemporâneo. <b>RFD- Revista da Faculdade de Direito da UERJ</b>. n. 28, dez. 2015.</p> <p>6 GOMES, Weslaine Welida. A diversidade cultural e o direito à igualdade e à diferença. <b>Revista Observatório da diversidade cultural</b>. V.1, n.01, 2014.</p> <p>7 <b>FILME: De gravata e unha vermelha (Miriam Chnaiderman, 2015)</b></p> <p>8 <b>FILME: XXY (Lucía Puezó, 2006)</b></p>		
--	--	--	--	--	--	--

				9 FILME: Milk		
				10 FILME: Crash		
2º	Introdução ao Estudo do Direito II Sociologia Jurídica Filosofia Jurídica Teoria da Constituição Direito Civil I	<p><i>Uma vez confrontado com a realidade plural das sociedades contemporâneas, o aluno tem, agora, a oportunidade de iniciar os processos de reconhecimento dos diversos tratamentos que o Direito oferece às múltiplas dimensões da diversidade. A pessoa - personalidade - para o Direito (Civil I), assume papel central, como elemento característico das comunidades jurídicas atuais. Neste sentido, a evolução do pensamento humano (Filosofia Geral) permite que se estabeleçam relações entre a normativa existente e outras formas de organização possível da sociedade (Sociologia Jurídica), sedimentando conhecimentos relativos à ordem jurídica vigente (IED II), fundada na ordem constitucional (Teoria da Constituição). Recupera, ainda, conhecimentos sobre as relações econômicas, indispensáveis aos modos de produção contemporâneos, os quais, segundo, o tipo padrão, desenvolvem-se a partir das relações quem envolvem os particulares (Direito Civil I).</i></p> <p><i>Os “produtos” - da pesquisa e da extensão - esperados são voltados a fixação de conceitos, habilidades e competências daquele que ainda inicia</i></p>	<p>Reconhece a diferença: XXXXXXXX X</p>	<p>11 MACHADO, M.; LIMA, M.; NERIS, N. Racismo e Insulto Racial na Sociedade Brasileira: dinâmicas de reconhecimento e invisibilização a partir do Direito. Novos Estudos. in <b>CEBRAP</b>, v. 35, p. 11-28, 2016.</p> <p>12 HONNETH, Axel. Trabalho e reconhecimento. in <b>Civitas</b>. V.8, n.1, jan-abr 2008.</p> <p>13 BITTAR, Eduardo C. B. Reconhecimento e direito à diferença: teoria crítica, diversidade e a cultura dos direitos humanos. <b>Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo</b>, v. 104 p. 551 - 565 jan./dez. 2009.</p> <p>14 BRAGANÇA, Soraya <i>et al.</i> <b>Igualdade nas diferenças: os significados do “ser diferente” e suas repercussões na sociedade.</b> EdiPUCRS: Porto Alegre, 2009.</p> <p>15 SOUZA FILHO, C.F. Marés</p>	Fichamento	<p>Visita técnica com relatório</p>

		<i>um processo de médio prazo, voltado à reconstrução dos conceitos.</i>		<p>de. O Direito Envergonhado. (O direito e os índios no Brasil) Disponível em: <a href="http://www.corteidh.or.cr/taliblas/R06852-5.pdf">http://www.corteidh.or.cr/taliblas/R06852-5.pdf</a>. Acesso 05 set 2018.</p> <p>16 TEIXEIRA, Sílvia Gabriel. O direito à igualdade, direito à diferença e direito à diversidade: conceitos e diferenças. Disponível em: &lt; <a href="http://emporiadodireito.com.br/leitura/o-direito-a-igualdade-direito-a-diferenca-e-direito-a-diversidade-conceitos-e-diferencas">emporiadodireito.com.br/leitura/o-direito-a-igualdade-direito-a-diferenca-e-direito-a-diversidade-conceitos-e-diferencas</a> &gt;. Acesso em 05 set 2018.</p> <p><b>17 FILME:</b> Lilo &amp; Stitch, de Dean DeBlois, Chris Sanders (2002)</p> <p><b>19 FILME: Minha Vida em Cor de Rosa (Alan Berliner, 1997)</b></p> <p><b>20 FILME: Laurence Anyways (Xavier Dolan, 2012)</b></p>		
3º	Direito Constitucional I Direito Civil II Teoria Geral do Processo Filosofia do Direito Economia Política	<i>Sedimentadas as perspectivas multiculturais da contemporaneidade, passa-se ao estudo transversal de questões voltadas a inclusão cidadã daqueles que ainda lutam pelo pleno reconhecimento de seus direitos. Nesta etapa, dada a multiplicidade de agentes</i>	<i>Cidadania e Inclusão: gênero e identidade: XXXXXXXX X</i>	21 ALMEIDA, Leonardo Monteiro Crespo de. Subjetividade, gênero e Estado de Direito no contexto das democracias liberais contemporâneas. <b>Direito,</b>	<i>Resenha Crítica</i>	<i>Painel Integrado</i>



		<p>que reivindicam a sua inserção das dinâmicas do Direito, seguiu-se o estudo destas parcelas da sociedade civil organizada, de modo a promover uma compreensão mais profunda do objeto de cada uma destas reivindicações.</p> <p>Para o 3º período, a temática específica se volta ao tratamento da diversidade sobre a perspectiva do gênero e da identidade, em suas diversas nuances, de modo que os questionamentos sobre a validade da normativa existente, mediante o confronto com diversas perspectivas de justiça (<i>Filosofia do Direito</i>) e sua correlação com a luta pelo reconhecimento dos direitos humanos fundamentais em suas diversas gerações positivada na <i>Constituição da República de 1988 (Constitucional I)</i>, o que se contextualiza com a influência da economia e da política, dentre outros reflexos trazidos pela organização societal (<i>Economia Política</i>)</p> <p>A partir deste momento, o educando passa, também, a ser confrontado com disciplinas de conteúdo jurídico específico, como o <i>Direito das Obrigações (Civil II)</i>, o <i>Direito Penal I</i> e a <i>Teoria Geral do Processo</i>. As inclusões das mulheres, dos homossexuais, dos transgêneros, dentre outros nas dinâmicas da “regularidade” jurídica, permitem o</p>		<p><b>Estado e Sociedade</b>. n. 46, jan./jun. 2015, p. 192 – 222.</p> <p>22 FRASER, Nancy. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. <b>Revista de Estudos Feministas</b>. vol. 15, n. 2, mai./ago. 2007.</p> <p>23 MATTOS, Cristiane Araújo de. “Patriarcado público”: estereótipos de gênero e acesso à justiça no Brasil. <b>Ágora</b>. n. 22, 2015.</p> <p>24 BRAGA, Ana Gabriela Mendes. Entre a soberania da lei e o chão da prisão. <b>Revista Direito GV</b>. vol.11, n. 2, jul./dez. 2015.</p> <p>25 NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. <b>Estudos Feministas</b>. vol. 8, n. 2, jul./dez. 2000.</p> <p>26 SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. <b>Estudos Feministas</b>. vol. 12 n. 2, mai./ago. 2004.</p>		
--	--	--	--	--	--	--

		<p><i>desenvolvimento da consciência de como a imputação jurídica qualifica as pessoas, seja como criminosas, seja como desprovidas de autonomia para mater relações obrigacionais, seja mesmo privando-lhes materialmente do direito de ação, por carência de possibilidade jurídica de pleitear aquilo que a norma positiva ainda lhes nega ou que lhe afirme apenas numa perspectiva simbólica..</i></p> <p><i>Os “produtos” - da pesquisa e da extensão - esperados pretendem consolidar as capacidades críticas do educando à medida que o preparam, através dos painéis integrados, para se afirmar como ator social voltado à reformulação das práticas locais.</i></p>		<p>27 SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade. <b>Estudos Feministas</b>. vol. 13, n. 1, jan./abr. 2005.</p> <p>28 WELSER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. <b>Estudos Feministas</b>. vol. 9 n. 2, jul./dez. 2001.</p> <p>29 MENDES, Soraia da Rosa. RIDB. Os Direitos Fundamentais das Mulheres à Autodeterminação e à Proteção Como Limites Ao Poder Punitivo: Reflexões Sobre a Criminalização do Aborto no Projeto de Novo Código Penal e Sobre a Proibição de Proteção Deficiente no Supremo Tribunal Federal. Disponível em:  <a href="https://www.cidp.pt/publicacoes/revistas/ridb/2013/08/2013_08_08369_08406.pdf">https://www.cidp.pt/publicacoes/revistas/ridb/2013/08/2013_08_08369_08406.pdf</a>.  Acesso em: 16/08/2018.</p> <p>29A NEVES, Magda de Almeida. Anotações sobre trabalho e gênero. Disponível em  <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-">http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-</a></p>		
--	--	--	--	---	--	--

				<p><a href="https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1574201300020003&amp;script=sci_abstract&amp;tlnq=pt">1574201300020003&amp;script=sci_abstract&amp;tlnq=pt</a>&gt;. Acesso em: 08/10/2018</p> <p>30 FILME: <b>Tomboy (Céline, Sciamma, 2012)</b></p>		
4º	<p>Direito Constitucional II Direito Civil III Direito Penal II Direito Processual Civil I Direito Processual Penal I Psicologia Jurídica</p>	<p><i>A cidadania e a inclusão, neste período, serão estudadas da perspectiva da raça e da etnia, permitindo que os processos de sistemática exclusão de parcelas da população brasileira, sobretudo as mais tradicionais, identificando-se mecanismos de participação, no mais das vezes, apenas minoritária, abertos estas parcelados as em relação às dinâmicas político-institucionais (Direito Constitucional II). A participação nas várias hipóteses de relações jurídicas ora está condicionada, ora é deturpada, em casos extremos, o índio e, outrora, o negro, por exemplo, não são sujeitos, mas objetos da relação, o que se tratará também na perspectiva dos recentes avanços no estudo do subconsciente humano (Psicologia Jurídica) permitam a inteligência da extensão e da necessária expansão dos processos de luta por direitos. Vale, neste sentido, a compreensão dos institutos contratuais, meios clássicos de relação jurídica (Direito Civil III - Teoria Geral dos Contratos).</i></p>	<p>Cidadania e Inclusão: raça e etnia: XXXXXXXX X</p>	<p>31 QUIJANO. Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. In <b>Revista Novos Rumos</b>. v.17, n.37, maio./ago. 2002 2002 p. 4–</p> <p>32 MUNANGA, Kabengele Uma abordagem conceitual das nocões de raça, racismo, identidade e etnia. Disponível em: <a href="https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59">https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59</a> &gt; . Acesso em 05 set 2018.</p> <p>33 SILVA, Henrique dos Santos Vasconcelos. Ações afirmativas, cidadania e inclusão: políticas públicas compensatórias para reduzir as desigualdades. Disponível em: <a href="https://www.cidp.pt/publicacoes/revistas/ridb/2014/08/2014_08_06207_06276.pdf">https://www.cidp.pt/publicacoes/revistas/ridb/2014/08/2014_08_06207_06276.pdf</a> acesso em 05 set 2018.</p>	<p>Resenha Crítica</p>	<p>Painel Integrado</p>

		<p><i>De modo semelhante, estas distorções revelam-se no âmbito penal, que incide de formas diferentes sobre estas populações, quer seja seletivamente, quer seja desconsiderando suas particularidades culturais.</i></p> <p><i>Por fim, inicia-se o estudo dos gêneros processuais (Direito Processual Civil I e Direito Processual Penal I), a partir dos quais torna-se possível a judicialização das demandas que envolvem populações “minoritárias” seja para lhes garantir a proteção objetiva que a ordem jurídico-constitucional lhes oferece, seja para assegurar a indivíduos específicos a efetividade dos seus direitos fundamentais.</i></p> <p><i>Os “produtos” - da pesquisa e da extensão - esperados pretendem consolidar as capacidades críticas do educando à medida que o preparam, através dos painéis integrados, para se afirmar como ator social voltado à reformulação das práticas locais.</i></p>		<p>34 GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Raça, cor, cor da pele e etnia. <b>Caderno de campo</b>, São Paulo, n.20, 2011.</p> <p>35 ALENCAR, Wladimir Cerveira. Os direitos humanos no mundo do trabalho: Raça e gênero nas organizações—Um olhar sobre nós Mesmos. Disponível em: &lt; <a href="http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/viewFile/4171/2280">http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/viewFile/4171/2280</a> &gt; Acesso 05 set 2018.</p> <p>36 NOGUEIRA, Guilherme Dantas. Olhares Sobre Raça, Etnia E Desigualdades. Disponível em: &lt; <a href="https://wp.ufpel.edu.br/legadolaclau/files/2015/07/guilherme-nogueira.pdf">https://wp.ufpel.edu.br/legadolaclau/files/2015/07/guilherme-nogueira.pdf</a> &gt;. Acesso 05 set 2018.</p> <p>37 PEREIRA, Edilene Machado; FONSECA, Dagoberto Jose. Interseccionalidade das desigualdades de gênero e de raça nos cargos de elite. <b>Interfaces Científicas</b>. Direito. Aracaju, v.5, n.1, out/2016.</p> <p>38 <b>FILME</b> Mississippi em</p>		
--	--	---	--	---	--	--

				<p>Chamas (1989)</p> <p>39 <b>FILME</b> <u>Adivinhe Quem Vem para Jantar</u> (1967)</p> <p>40 <b>DOCUMENTÁRIO</b>: RAÇA (2012).</p>		
5º	<p>Direito Constitucional III</p> <p>Direito Civil IV</p> <p>Direito Penal III</p> <p>Direito Processual Civil II</p> <p>Deontologia</p> <p>Direito Processual Penal II</p> <p>Direito Administrativo I</p>	<p><i>A cidadania e a inclusão, neste período, serão estudadas a partir da perspectiva da deficiência e do meio ambiente de modo a permitir que a temática da inclusão e da cidadania perpassse transversalmente pelas disciplinas do Direito Penal e Direito Processual Penal, de modo a observar a necessária tutela às pessoas com deficiência e a tutela ao meio ambiente. No plano do Direito Constitucional os estudos se darão a partir da tutela da (in)efetividade dos direitos sociais que, por sua vez, alinham-se ao Direito Administrativo, na concepção de tutela a ser deferida à pessoa humana por meio da atuação positiva do Estado-administrador e no plano do Direito Civil e Direito Processual Civil poderão ser observados os meios para se alcançar a interrelação de efetividade dos direitos individuais associados aos direitos sociais.</i></p> <p><i>No plano da pesquisa, os alunos produzirão resumos científicos que serão ofertados à comunidade acadêmica e exterior à IES por meio do diálogo-dialético conduzido na forma da mesa redonda, o que permitirá a</i></p>	<p>Cidadania e Inclusão: deficiência e meio ambiente: XXXXXXXX X</p>	<p>41 GUEDES, Denyse Moreira; GIRÃO, Mardônio da Silva. Meio ambiente e inclusão social: acessibilidade para os Deficientes visuais. Disponível em &lt;  <a href="http://www.unaerp.br/documentos/2174-meio-ambiente-e-inclusao-social-acessibilidade-para-os-deficientes-visuais/file">http://www.unaerp.br/documentos/2174-meio-ambiente-e-inclusao-social-acessibilidade-para-os-deficientes-visuais/file</a>&gt;.  Acesso 05 set 2018.</p> <p>42 LINE, Janaina Peres; MERGULHÃO, Maria Conélia. Educação ambiental e inclusão social: participação de crianças com deficiência visual em atividades de educação ambiental. <b>REB</b>, V. 7 (2): 193-209, 2014.</p> <p>43 LARAIA, Maria Ivone Fortunato. A pessoa com deficiência e o direito ao trabalho. Dissertação apresentada à Banca Examinadora</p>	<p>Resumo Científico</p>	<p>Mesa Redonda</p>

		<p><i>interrelação entre comunidade científica e comunidade local, de modo a assegurar a contextualização da IES para com a comunidade local.</i></p>		<p>da Pontifícia Universidade Católica de São. Disponível em &lt;  <a href="https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/8878/1/Maria%20lvone%20Fortunato%20Laraia.pdf">https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/8878/1/Maria%20lvone%20Fortunato%20Laraia.pdf</a>&gt;. Acesso 05 set 2018.</p> <p>44 LEMOS, Rafael Diogo Diógenes . Direito ao trabalho como elemento de inclusão social da pessoa com deficiência:  Análise da Lei no 13.146/2015. Disponível em &lt;  <a href="http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/536831/001107923.pdf?sequence=1">http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/536831/001107923.pdf?sequence=1</a>&gt;. Acesso 05 set 2018.</p> <p>45 GOLDSCHMIDT, Rodrigo ; PALMA, Darléa Carine. O direito fundamental do deficiente físico ao trabalho digno e sua inclusão no mercado de trabalho. Disponível em &lt;  <a href="https://editora.unoesc.edu.br/index.php/seminarionacionaldedimensoes/article/viewFile/911/524">https://editora.unoesc.edu.br/index.php/seminarionacionaldedimensoes/article/viewFile/911/524</a>&gt;. Acesso 05 set 2018.</p> <p>46 LEITE, Flávia Piva Almeida; GARCIA, Gustavo Filipe Barbosa. Inclusão da pessoa</p>		
--	--	---	--	--	--	--

				<p>com deficiência no mercado de trabalho:  Cotas nas empresas e proteção contra a dispensa na sociedade da  Informação. <b>Revista de Direito Brasileira</b>. São Paulo, SP . v. 17 . n. 7 . p. 245 - 260 . Mai./Ago. 2017.</p> <p>47 Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo. Disponível em &lt; <a href="http://www.unfpa.org.br/Arquivos/convencao_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf">http://www.unfpa.org.br/Arquivos/convencao_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf</a> &gt;. Acesso 05 set 2018.</p> <p>48 <b>SÉRIE</b> “O Futuro que Queremos: trabalho decente e inclusão de pessoas com deficiência</p> <p>49 <b>FILME: Meu nome é Radio (2003)</b></p> <p>50 <b>FILME: Hoje eu quero voltar sozinho (2014)</b></p>		
6º	Direito Civil V Direito Penal IV Direito Processual Civil III Direito Administrativo II	<i>Pretende-se, neste período, o estudo das conflituosas relações entre o universo econômico - característico das dinâmicas empresariais (Direito Empresarial I) e o universo social - expresso, por exemplo, nas relações de natureza trabalhista (Direito do</i>	<i>Conflitos econômico s e sociais: xxxxxxxxxxxx</i>	51 HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. <b>Cadernos de Pesquisa</b> . vol. 37. n. 32. set/dez, 2007,	<i>Resumo Expandido</i>	<i>Mesa Redonda</i>

<p>Direito do Trabalho I Direito Empresarial I</p>	<p><i>Trabalho I). Deste modo, diversas considerações podem ser feitas, uma vez que as relações entre estes universos, tradicionalmente incorporados nas duas primeiras dimensões de Direitos Humanos Fundamentais, é mediada pelo Estado, por exemplo, na esfera criminal, contra delitos perpetrados em desfavor da Administração Pública (Direito Penal IV). A reformulação do entendimento sobre os direitos sobre coisas (Direitos Reais), extensiva aos bens públicos e as restrições sobre a propriedade privada (Direito Administrativo II) são outras formas de abordagem desta sinuosa relação.</i></p> <p><i>Novamente, a dinâmica de estudo da legislação processual - civil - (Direito Processual Civil III) proporciona o estudo do veículo de acesso às instâncias estatais voltadas, neste momento, à resolução do conflito, mediante o cumprimento das obrigações constituídas contratualmente ou, mesmo, judicialmente no processo de conhecimento.</i></p> <p><i>Os “produtos” - da pesquisa e da extensão - esperados já presumem que o acadêmico, dada o avanço no seu processo de formação, é capaz de desenvolver trabalhos mais elaborados, com conteúdo jurídico denso. Registre-se que este é último estágio antes das intervenções mais</i></p>		<p>52 BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. NÚCLEO DE ESTUDOS AGRÁRIOS E DESENVOLVIMENTO. <b>Reforma Agrária e desenvolvimento sustentável</b>. Brasília: Paralelo 15, 2000.</p> <p>53 OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e reforma agrária. <b>Estudos Avançados</b>, vol. 15. n. 43, 2001.</p> <p>54 GRÜN, Roberto. Atores e ações na construção da governança corporativa brasileira. <b>Revista Brasileira de Ciências Sociais</b>. vol. 18. n. 52. jun. 2013, p. 129 – 161.</p> <p>55 MARQUESI, Roberto Wagner. Desvendando o direito de laje. Disponível em &lt; <a href="http://civilistica.com/wp-content/uploads/2018/05/Marquesi-civilistica.com-a.7.n.1.2018.pdf">http://civilistica.com/wp-content/uploads/2018/05/Marquesi-civilistica.com-a.7.n.1.2018.pdf</a>&gt;. Acesso em 05 set 2018.</p> <p>56 DELGADO, Maurício Godinho; DELGADO, Gabriela</p>		
--	--	--	--	--	--



		<i>incisivas sobre a realidade da comunidade em que a Faculdade - e o aluno - encontra-se inserida.</i>		<p>Neves. <b>CAPÍTULO 1: A MATRIZ DA CONSTITUIÇÃO DE 1988. A reforma trabalhista no Brasil:</b> com comentários à Lei 13.467/2017. São Paulo: LTR, 2017.</p> <p>57 OLIVEIRA, Ariete Pontes de Oliveira; REIS, Ítalo Moreira. <b>DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS DO TRABALHO:</b> a centralidade do valor trabalho na ordem jurídica brasileira e a inconstitucionalidade da Lei 13.467/2017. <i>in</i> EÇA, Vitor Salino; OLIVEIRA, Ariete Pontes de Oliveira; REIS, Ítalo Moreira. (Coords.) <b>Teoria Crítica Da Reforma Trabalhista</b> Belo Horizonte: RTM, 2018.</p> <p>58 <b>FILME:</b> DAENS: um grito de justiça (1992)</p> <p>59 <b>FILME:</b> GERMINAL (1993)</p> <p>60 <b>DOCUMENTÁRIO:</b> OS BATALHADORES (2015)</p>		
7º	Direito Civil VI Direito do Trabalho II Direito Empresarial II	<i>Após conhecerem o direito à diferença e o seu necessário reconhecimento como condição de tutela à diversidade e pluralidade e, portanto, como condição de tutela da pessoa humana e por consequência do Estado</i>	<i>Jurisdição e Justiça: o acesso à justiça: XXXXXXX X</i>	61 CARACIOLA, Andrea Boari; ANDREUCCI, Ana Cláudia Pompeu Torezan. Adequação dos meios de solução de conflitos na perspectiva dos direitos fundamentais: um	<i>Paper</i>	<i>Seminário para a Comunidade e</i>

	<p>Direito Processual Civil IV  Direito Processual do Trabalho  Prática Jurídica  Cível  Prática Jurídica  Penal</p>	<p><i>Democrático de Direito, o corpo discente será instado a analisar os meios de judicialização da efetivação das tutelas conferidas pelo Estado à pessoa humana, o que ocorrerá a partir do conceito de justo acesso à justiça. O Estado Democrático de Direito exige a tutela de efetividade aos Direitos fundamentais e também dos Direitos Humanos, dada a sua cláusula aberta de recepção dos Direitos Humanos, num sentido de que, a tutela deve ser substancialista e não meramente declaratória como o foi nos tempos do Estado Liberal. Desta forma, o Direito de Família, no Estado Democrático de Direito, deve ser analisado a partir da concepção de tutela da diversidade das distintas entidades familiares, de modo que seja garantida a concretude de tutela da escolha afetiva de cada pessoa humana, sem que haja intervenções por qualquer pessoa. Deve-se necessariamente tutelar a autonomia da pessoa humana, como expressão da tutela a dignidade humana. Já no plano Direito Empresarial II a concepção dos estudos dos títulos de crédito, eminentemente patrimonialista, cede a interpretação humanizada, devendo ser sempre considerada a tutela à pessoa humana. O Direito do Trabalho II, eminentemente humanista, será analisado por meio da tutela da pessoa humana do trabalhador, de modo que</i></p>		<p>ensaio pela cultura da mediação e da paz. <b>Cadernos de Derecho Actual.</b> n. 7 (extraordinário), 2017.</p> <p>62 JQUES, Marcelo Dias; SPENGLER, Fabiana Marion. Políticas públicas para o tratamento de conflitos no Brasil e novas tecnologias: perspectivas de utilização da mediação digital em uma sociedade (semi)digital. <b>Novos Estudos Jurídicos.</b> vol. 23, n. 1, jan./abr. 2018.</p> <p>63 NASCIMENTO, Irley Carlos Siqueira Quintanilha; VARELLA, Marcelo Dias. Tabelaes e registradores nos arranjos institucionais de políticas públicas brasileira de desjudicialização. <b>Direito, Estado e Sociedade.</b> n. 51, jul./dez 2017.</p> <p>64 AMORIM, Fernando Sérgio Tenório de. A resolução online de litígios (ODR) de baixa intensidade: perspectivas para a ordem jurídica brasileira. <b>Pensar.</b> Vol. 22, n. 2, mai./ago. 2017.</p> <p>65 TARUFFO, Michele. Precedente e jurisprudência.</p>		
--	--	---	--	---	--	--

		<p><i>garde interpretação existencialista de seus institutos, a fim de conferir a tutela de efetividade a existência da pessoa humana do trabalhador. A análise do Direito Ambiental, entendido como direito transindividual, que transcende os direitos individuais numa perspectiva de tutela para além do individualismo será analisado como expressão democrática de direito de todos. E por fim, as práticas simuladas Penal e Cível, estas últimas, associadas ao Direito Processual Civil IV, buscarão materializar a tutela democrática e humanista em prol da pessoa humana. Neste sentido, portanto, as disciplinas serão analisadas de forma interdisciplinar por meio da temática da Jurisdição e Justiça de modo a alcançar a interpretação do justo acesso à Justiça enquanto instrumento de tutela à pessoa humana.</i></p> <p><i>Os “produtos” - da pesquisa e da extensão - esperados já presumem que o acadêmico, dada o avanço no seu processo de formação, é capaz de desenvolver trabalhos mais elaborados, com conteúdo jurídico denso e que estão aptos a intervenção junto a comunidade local onde a IES está inserida. Neste momento do Curso, o corpo discente dialogará com a comunidade por meio dos Seminários temáticos.</i></p>		<p>Disponível em: <a href="http://civilistica.com/wp-content/uploads/2015/02/Taruffo-trad.-civilistica.com-a.3.n.2.2014.pdf">http://civilistica.com/wp-content/uploads/2015/02/Taruffo-trad.-civilistica.com-a.3.n.2.2014.pdf</a>. Acesso em 05 set 2018.</p> <p>66 VASCONCELOS, Antônio Gomes de; THIBAU, Tereza Cristina Sorice Baracho, OLIVEIRA, Alana Lúcio de. O Processo Coletivo E O Acesso À Justiça Sob O Paradigma Do Estado Democrático De Direito.</p> <p>Disponível em &lt; <a href="http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/redp/article/view/8672">http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/redp/article/view/8672</a> &gt;. Acesso em 05 set 2018.</p> <p>67 MORAES, Daniele Alves. O PROCESSO COLETIVO COMO INSTRUMENTO EFICAZ PARA O ALCANCE DO EFETIVO ACESSO À JUSTIÇA. Disponível em &lt; <a href="http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=bdbd5ebfde493414">http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=bdbd5ebfde493414</a> &gt;. Acesso em 05 set 2018.</p> <p>68 FREITAS Gabriela Oliveira; FREITAS, Sérgio Henriques Zandona. A ampliação da</p>		
--	--	--	--	--	--	--

				<p>participação no processo coletivo como Mecanismo de concretização do estado democrático de Direito: uma análise das ações coletivas como ações temáticas. Anais do <b>VI ENCONTRO INTERNACIONAL DO CONPEDI - COSTA RICA</b>. 2017.</p> <p>69 FIGUEIREDO, Alcio Manoel de Sousa. Acesso à justiça: uma visão sócio-econômica. <b>Revista da Faculdade de Direito da UFRS</b>. V. 21, mar/2002.</p> <p>70 SANTOS, Guilherme Luis Quaresma Batista. Acesso à justiça e meios alternativos de resolução de conflitos. <b>Revista Eletrônica de Direito Processual</b>. REDP, v. X, PPGD em Direito Processual da UERJ.</p> <p>70a CAMBI, Eduardo. Neoinstrumentalismo do processo? Expansão dos métodos atípicos de resoluções de conflitos. <b>Revista Eletrônica de Direito Processual</b>. REDP. Ano 12, v.19, n.1, abr/2018.</p>	
--	--	--	--	---	--

8º	Direito Empresarial III Direito Civil VII Direito Ambiental Prática Simulada Trabalhista Prática Simulada Cível II Direito Tributário I	<p><i>Entendendo que o processo de conhecimento é crescente, também nesse período o corpo discente trabalhará com a temática Jurisdição e Justiça: o acesso à Justiça, que transversará todas as disciplinas na busca pela efetividade dos direitos reconhecidos. Assim, no plano do Direito Civil VII – Direito das Sucessões o corpo discente será instado a fazer sua análise numa perspectiva humanista de tutela às pessoas e não mais ao patrimônio hereditário como o fora na concepção individualista do Direito oitocentista. O Direito Empresarial III – falência e recuperação judicial - será analisado a partir da efetividade das atividades empresariais funcionalidade em prol da coletividade. O Direito Processual do Trabalho será analisado a partir da percepção de sua natureza especial de garantia de efetividade ao crédito alimentar oriundo das relações de emprego e claro, não esquecendo que compete também a Justiça do Trabalho dirimir conflitos na esfera das relações de trabalho, o que se associará a disciplina Prática Simulada Trabalhista, efetivada a partir da concepção dos direitos à pessoa humana o que também será exigido da Prática Simulada Cível II. No Direito Tributário, a perspectiva de tutela passará necessariamente pelo conceito de Estado Democrático de Direito, uma vez que a matéria está ali</i></p>	<p>Jurisdição e Justiça: o acesso à justiça: XXXXXXXX X</p>	<p>71 DIAS, Maria Ednade Jesus. Justiça restaurativa como instrumento de efetividade da tutela jurisdicional ao dependente químico. <b>Revista Esmat</b>. Ano9, n.12, jan-jun2017.</p> <p>72 SILVA, Guilherme Barbosa da; BARBOSA, Amanda Querino dos Santos. Acesso à justiça e desigualdade social: reflexos na efetivação Dos direitos fundamentais. <b>Revista Cidadania e Acesso à Justiça</b> . v. 2, n. 1, Jan/Jun.2016.</p> <p>73 MASCHIO, Cristiane Vieira. A DISCRIMINAÇÃO RACIAL PELO SISTEMA DE JUSTIÇA CRIMINAL: uma análise sob a luz do princípio da igualdade e do acesso à justiça. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da <b>Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais</b>, 2006.</p> <p>74 AGOSTINHO, Luis Otávio Vincenzi de; PAULA, Paulo Mazzante de. O empregado</p>	<p>Artigo Científico</p>	<p>Seminário para a Comunidad e</p>
----	--	--	---	--	--------------------------	-------------------------------------

		<p><i>inserida e tutelada.</i></p> <p><i>Os “produtos” - da pesquisa e da extensão - esperados já presumem que o acadêmico, dada o avanço no seu processo de formação, é capaz de desenvolver trabalhos mais elaborados, com conteúdo jurídico denso e que estão aptos a intervenção junto a comunidade local onde a IES está inserida. Neste momento do Curso, o corpo discente dialogará com a comunidade por meio dos Seminários temáticos.</i></p>		<p>migrante e hipossuficiente: breve reflexão</p> <p>Sobre a competência trabalhista e o acesso à justiça. Trabalho publicado nos Anais do XVIII Congresso Nacional do <b>CONPEDI</b>, realizado em São Paulo – SP nos dias 04, 05, 06 e 07 de novembro de 2009.</p> <p>75 ASSUNÇÃO, Linara Oeiras. O acesso à justiça para a pessoa em condição de vulnerabilidade: um debate a partir do filme “Filadélfia. PRACS: <b>Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP</b>. v. 8, n. 1, jan.-jun. 2015</p> <p>76 SOUZA, Antônio Ivo Rodrigues de; CARVALHO, Maria Luciene Barbosa. Acesso a justiça enquanto direito fundamental aos Hipossuficientes. <b>XII Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na sociedade contemporânea</b>. 2015.</p> <p>77 ROCHA, Leonel Severo; WEBBER, Suelen da Silva. à</p>		
--	--	--	--	---	--	--

				<p>Justiça e Saúde Pública: os números e os contextos da judicialização da saúde no Brasil. s.d.</p> <p>78 STRECK, Lenio. Como assim, a “inconstitucionalidade” de Deus? – Disponível em &lt; <a href="http://www.jurisciencia.com/artigos/como-assim-a-inconstitucionalidade-de-deus-artigo-de-lenio-streck-consultor-juridico/1622/">&lt;http://www.jurisciencia.com/artigos/como-assim-a-inconstitucionalidade-de-deus-artigo-de-lenio-streck-consultor-juridico/1622/&gt;</a>&gt;. Acesso em 05 set 2018</p> <p>79 VIDEO - <a href="http://promotoraslegaispopulares.org.br/video-aula-plps-02-genero-e-justica-desafios-do-acesso-das-mulheres/">http://promotoraslegaispopulares.org.br/video-aula-plps-02-genero-e-justica-desafios-do-acesso-das-mulheres/</a></p> <p>80 CASTRO, Matheus Felipe de. MENDES, Frederico Ribeiro de Freitas. Crise do estado quase-moderno e desafios na efetivação do Acesso à justiça para pessoas em condições de vulnerabilidade. Anais Acesso à justiça I [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/ UFBA  Coordenadores: João Paulo Kulczynski Forster; Karyna</p>	
--	--	--	--	--	--

				Batista Sposato; Sergio Pereira Braga – Florianópolis: <b>CONPEDI</b> , 2018.		
--	--	--	--	---	--	--



**Projeto Integrador: diretrizes temáticas**

**ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO:** expressões do conhecimento que se manifestam de forma indissociável<sup>8</sup>

*Prof. MSc e Doutorando Victor Freitas Lopes Nunes<sup>9</sup>*

*Profa. D.Sc Ariete Pontes de Oliveira<sup>10</sup>*

**Introdução**

*O presente projeto pretende estabelecer diretrizes temáticas para o Projeto Integrador, componente curricular do Curso de Direito da Faculdade Doctum de João Monlevade. Trata-se, em verdade, de uma apresentação que é resultado de discussões e reflexões realizadas no Núcleo Docente Estruturante (NDE), apresentado ao Colegiado do Curso de Direito. Almeja-se organizar estratégias educativas voltadas à interdisciplinaridade entre as disciplinas jurídicas, as quais estão indissociavelmente ligadas à pesquisa e à extensão, como a seguir se demonstrará.*

*Preliminarmente, deve-se ressaltar que a divisão de conteúdos em um curso de Direito respeita padrões tradicionais, os quais há muito tem se demonstrado insuficientes para promover processos de ensino-aprendizagem consentâneos com as necessidades do mundo contemporâneo. O Direito não é composto da união relativamente aleatória de disciplinas desconexas, tampouco se resume à apreensão de conteúdos normativos claramente expostos pelas fontes do Direito. O Direito é um processo social de construção quotidiana que se revela – e se transforma – dentro de um complexo microcosmos social.*

*As sociedades modernas, nas quais os valores democráticos despontam como*

---

<sup>8</sup> Revisado em janeiro de 2018, por Ariete Pontes de Oliveira.

<sup>9</sup> Professor do Curso de Direito de Leopoldina. Coordenador do Núcleo de Pesquisa do Curso de Direito de Leopoldina.

<sup>10</sup> Professora do Curso de Direito da Faculdade de Direito de João Monlevade. Assessora Acadêmica dos Cursos de Direito da Rede Doctum de Ensino

*essenciais, não resumem o seu complexo normativo às concepções clássicas, nas quais a garantia da ordem era o objeto central do Direito. Atualmente, a ordem jurídica é o veículo através do qual se constitui uma sociedade. Não se deve desprezar, portanto, um sentido mais original do termo constituição que, para o Direito, assume o sentido de primeiro e mais importante complexo normativo da ordem jurídica nacional. Uma sociedade se constitui em movimentos de base, sem os quais a inteligência do fenômeno jurídico volta a ser apenas expressão do exercício do poder. Em uma democracia, o poder constitui o Direito, que é o meio através do qual as próprias estruturas de poder se reconstituem, em um movimento contínuo de refundação.*

*Ajudar o aluno a compreender graus mais elevados dos fenômenos jurídicos, exige um esforço conjunto e coordenado, o que é, exatamente, o que este trabalho pretende promover. Para tanto, após esta breve introdução, far-se-á uma, também, sucinta exposição de conceitos centrais do Projeto Pedagógico do Curso de Direito, seguido da exposição das diretrizes traçadas pelo NDE, culminando com a justificativa das escolhas realizadas. Acredita-se que, desta forma, tornar-se-á mais clara esta nova proposta de trabalho.*

### **1 Direito, democracia e cidadania: o fundamento**

*O Projeto Pedagógico do Curso de Direito é a pedra de toque dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos durante as aulas e demais atividades de ensino, pesquisa e extensão. A concepção pedagógica exposta neste documento revela que o ensino jurídico não pode jamais estar dissociado das noções de cidadania e democracia, as quais por sua vez, materializam-se na luta por direitos<sup>11</sup>.*

*As noções originais do Direito moderno remetiam as estruturas jurídico-normativas à concepções de justiça ideal, à quimera da perfeição, ao mesmo tempo em que estruturavam a ordem normativa através de um modelo dogmático, que se revela excessivamente engessado para as contingências hodiernas. A compreensão do mundo contemporâneo, globalizado e marcado por avanços tecnológicos, exige a superação do modelo de saber*

---

<sup>11</sup> A Teoria do Direito ensina que os processos históricos de disputas por posições sociais garantidas pela ordem jurídica foram o motor da expansão do rol de direitos humanos, no Brasil reconhecidos como fundamentais pela Constituição de 1988. São os processos de desentendimentos sociais que sedimentam as posições conflitantes e promovem, através da dinâmica política, a reformulação das normas jurídicas.

*“pronto e acabado”, produto do ensino bancário de tradição bacharelesca.*

*A Rede Doctum tem como missão “transformar vidas das pessoas pela educação”, para tanto pretende-se a formação, no caso do curso de Direito, de um jurista apto a desenvolver múltiplas tarefas de acordo com a complexidade da realidade das relações sociais atuais. Exige-se, pois um minucioso trabalho por parte dos gestores do saber acadêmico para permitir que o discente experiencie, na Faculdade, um locus para a compreensão do todo que o circunda.*

*As transformações promovidas pelo tempo envelhecem todas as estruturas, mesmo as mais sólidas, e o processo acelerado pelo qual o Direito brasileiro tem passado ao longo das últimas décadas obrigam as instituições de ensino jurídico – todas as instituições de ensino, na verdade – a reconstruir suas práticas, assumindo compromissos com a comunidade (jurídica e local) e com a sociedade em geral. O principal compromisso destas instituições é com as gerações futuras, portanto, é para o futuro que devem estar voltadas, o que exige a repactuação de condutas, métodos e processos.*

*Neste sentido, pretende-se:*

*I. Reestruturação das condutas: a preparação para a vida em sociedade, para o convívio com a diversidade e o transito em ambientes (reais e virtuais) multiculturais, ao passo que, também, privilegiam-se os conhecimentos tradicionais e as relações locais.*

*II. Reestruturação dos métodos: a adoção de práticas pedagógicas que envolvam a interatividade e os dispositivos multimídia, sem prescindir do estudo do Direito posto. O foco no aluno;*

*III. Reestruturação dos processos: notadamente, no tocante aos processos avaliativos, os quais devem pretender identificar se o discente desenvolveu as habilidades necessárias, bem como se se apresenta apto ao exercício das competências esperadas, não se limitando à certificar que o aluno apreendeu, no mais das vezes apenas momentaneamente, o conteúdo a ele apresentado.*

*Deste modo, temas como o multiculturalismo, a democracia, os direitos humanos, a preservação ambiental, a diversidade (étnica, de gênero, racial, etc.), bem como a inserção local do aluno, esta última tanto profissional quanto existencial, são referenciais para a formação do alunado. Para tanto, as práticas de ensino, capitaneadas pelo Projeto Integrador;*

pesquisa, aliada aos Grupos de Leitura Supervisionada (GRULES), e; extensão, na qual o retorno à comunidade é normalmente limitado à Prática Jurídica desenvolvido no Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ), mas que não deve se restringir a ele, devem estar alinhadas aos temas transversais indispensáveis à formação do jurista, bem como unidas entre si em processos de ensino-aprendizagem integrais.

## **2 Projeto Integrador**

O componente curricular “**Projeto Integrador**” tem, na verdade, natureza diversa das demais disciplinas tradicionais do Curso de Direito. No Projeto Integrador a atividade do docente é de orientador dos alunos para a realização de atividades propostas pelos professores das demais disciplinas daquele semestre, quanto mais criativas e interessantes forem as atividades propostas pelos professores das disciplinas, mais enriquecedor para os alunos será o Projeto Integrador. Por esta razão, pretende-se que o professor da Projeto Integrador, a partir do apoio dos demais colegas que ministram disciplinas no período específico, possa coordenar, sob a supervisão da Coordenação de Ensino, o desenvolvimento do Projeto Integrador do respectivo semestre do curso.

Objetiva-se, com este projeto, que o educando tenha uma visão macro dos diversos conteúdos trabalhados ao longo do semestre letivo. Neste sentido, incorpora o estudo de temas interdisciplinares, bem como a pesquisa jurídica, finalizando seu formato com um trabalho teórico-prático, voltado a, ao menos a partir deste momento, desenvolver junto à comunidade processos extensivos das dinâmicas de ensino-aprendizagem desenvolvidas no ensino superior. Nesta esteira, pretende-se conformar uma visão integral dos processos educativos, uma vez que se unem, através deste projeto, ensino, pesquisa e extensão.

A exposição a seguir pretende determinar as temáticas, sempre em sentido lato, a serem abordadas em cada período. Esta medida justifica-se, uma vez que torna possível a abordagem, não repetitiva, dos temas transversais, objeto de estudo ao longo do curso, bem como o planejamento sistematizado as atividades a serem realizadas durante o processo de formação do acadêmico. Formação esta que, se por um lado não pode prescindir do conteúdo jurídico, por outro, tampouco deixa de homenagear a formação humana, indispensável a qualquer jurista.

## 2.1 Diretrizes Temáticas por período

A partir das considerações anteriores, indicam-se a seguinte diretrizes:

<b>Período</b>	<b>Direitos Humanos e Direitos Fundamentais</b>	<b>Pesquisa<sup>12</sup></b>	<b>Extensão</b>
1º	<i>Identificando a diferença</i>	<i>Fichamento</i>	<i>Visita técnica com relatório</i>
2º	<i>Reconhecendo a diferença</i>	<i>Fichamento</i>	<i>Visita técnica com relatório</i>
3º	<i>Cidadania e Inclusão: gênero e identidade</i>	<i>Resenha Crítica</i>	<i>Painel Integrado</i>
4º	<i>Cidadania e Inclusão: raça e etnia</i>	<i>Resenha Crítica</i>	<i>Painel Integrado</i>
5º	<i>Cidadania e Inclusão: deficiência e meio ambiente</i>	<i>Resumo Científico</i>	<i>Mesa Redonda</i>
6º	<i>Conflitos econômicos e sociais</i>	<i>Resumo Expandido</i>	<i>Mesa Redonda</i>
7º	<i>Jurisdição e Justiça: o acesso à justiça</i>	<i>Paper</i>	<i>Seminário para a Comunidade</i>
8º	<i>Jurisdição e Justiça: o acesso à justiça</i>	<i>Artigo Científico</i>	<i>Seminário para a Comunidade</i>
9º	<i>Livre</i>	<i>Projeto do Trabalho de Conclusão de Curso</i>	<i>Núcleo de Prática Jurídica</i>
10º	<i>Livre</i>	<i>Trabalho de Conclusão de Curso</i>	<i>Núcleo de Prática Jurídica</i>

Deve-se destacar, preliminarmente, que as normas constitucionais, sobretudo as garantidores de Direitos Fundamentais, são de observância obrigatória para todos os ramos do Direito. Portanto, consoante à doutrina jurídica, tais princípios se internalizam ao longo da ordem jurídica, sendo objeto de reflexão, porque exprimem circunstâncias a serem asseguradas, independentemente da disciplina específica.

No mais, nunca é demais recordar, que o Direito é uno, deste modo, as divisões internas em disciplinas jurídicas não passam de uma proposta pedagógica que visa

<sup>12</sup> Não se deve confundir o “produto” de pesquisa proposto com o desenvolvimento dos trabalhos dos Grupos de Leitura Supervisionada (GRULES). Ambos permanecem independentes, apesar de ligados pela temática do período. Deste modo, o GRULES deve trabalhar aspectos mais específicos, com pretensões teórico-científicas, dentro das diretrizes temáticas aqui traçadas.

*racionalizar os processos de ensino-aprendizagem. Não se prescinde, pois, da compreensão de que os Direitos e Garantias Fundamentais são instituto de observância obrigatória por todos.*

**2.1.1 1º Período do Curso de Direito: interdisciplinaridade entre os conteúdos ofertados pelas disciplinas** Formação geral, Metodologia da pesquisa, Ciência política e Antropologia e a correlação com a temática eleita para o Projeto Integrador neste Semestre.

*O primeiro contato com o ensino superior deve pretender reconstruir a compreensão do educando, (re)apresentado-o à diversidade, em suas diversas dimensões, da realidade, sobretudo, local, na qual o jurista exerce suas atividades. Neste sentido, o tema apresentado tem o propósito de despertar a consciência para as diversas formas que a relação do humano com a realidade que o circunda podem assumir. Trata-se, por assim dizer, de um choque de realidade, que objetiva expandir os horizontes e promover a compreensão de que é na diferença que reside grande parte do trabalho de afirmação das normas jurídicas, cuja pretensão formal é de generalidade.*

*No 1º período do curso, o aluno, à medida que é confrontado com a diversidade, sobretudo antropológica de uma comunidade jurídica, estuda as diversas formas de organização destas comunidades (Ciência política - com ênfase em Teoria Geral do Estado), aprende a operacionalizar instrumentos como a linguagem, em suas diversas acepções, sem as quais os processos comunicativos restariam prejudicados (Formação Geral) e, também, inicia-se no estudo da Direito (IED I), forma tradicional das sociedades ocidentais de regular as relações sociais.*

*Os “produtos” - da pesquisa e da extensão - esperados são, portanto, consentâneos com o início de um processo de reconstrução dos conceitos do ingressante, bem como com suas experiências e conhecimentos prévios.*

**2.1.2 2º Período do Curso de Direito: interdisciplinaridade entre os conteúdos ofertados pelas disciplinas** Introdução ao Estudo do Direito II, Sociologia Jurídica, Filosofia Jurídica, Teoria da Constituição, Direito Civil I e a correlação com a temática eleita para o Projeto Integrador neste Semestre.

*Uma vez confrontado com a realidade plural das sociedades contemporâneas, o*

*aluno tem, agora, a oportunidade de iniciar os processos de reconhecimento dos diversos tratamentos que o Direito oferece às múltiplas dimensões da diversidade. A pessoa - personalidade - para o Direito (Civil I), assume papel central, como elemento característico das comunidades jurídicas atuais. Neste sentido, a evolução do pensamento humano (Filosofia Geral) permite que se estabeleçam relações entre a normativa existente e outras formas de organização possível da sociedade (Sociologia Jurídica), sedimentando conhecimentos relativos à ordem jurídica vigente (IED II), fundada na ordem constitucional (Teoria da Constituição). Recupera, ainda, conhecimentos sobre as relações econômicas, indispensáveis aos modos de produção contemporâneos, os quais, segundo, o tipo padrão, desenvolvem-se a partir das relações quem envolvem os particulares (Direito Civil I).*

*Os “produtos” - da pesquisa e da extensão - esperados são voltados a fixação de conceitos, habilidades e competências daquele que ainda inicia um processo de médio prazo, voltado à reconstrução dos conceitos.*

**2.1.3 3º Período do Curso de Direito: interdisciplinaridade entre os conteúdos ofertados pelas disciplinas** Direito Constitucional I, Direito Civil II, Teoria Geral do Processo, Filosofia do Direito, Economia Política e a correlação com a temática eleita para o Projeto Integrador neste Semestre.

*Sedimentadas as perspectivas multiculturais da contemporaneidade, passa-se ao estudo transversal de questões voltadas a inclusão cidadã daqueles que ainda lutam pelo pleno reconhecimento de seus direitos. Nesta etapa, dada a multiplicidade de agentes que reivindicam a sua inserção das dinâmicas do Direito, seguiu-se o estudo destas parcelas da sociedade civil organizada, de modo a promover uma compreensão mais profunda do objeto de cada uma destas reivindicações.*

*Para o 3º período, a temática específica se volta ao tratamento da diversidade sobre a perspectiva do gênero e da identidade, em suas diversas nuances, de modo que os questionamentos sobre a validade da normativa existente, mediante o confronto com diversas perspectivas de justiça (Filosofia do Direito) e sua correlação com a luta pelo reconhecimento dos direitos humanos fundamentais em suas diversas gerações positivada na Constituição da República de 1988 (Constitucional I), o que se contextualiza com a influência da economia e da política, dentre outros reflexos trazidos pela organização societal (Economia Política)*

*A partir deste momento, o educando passa, também, a ser confrontado com*

*disciplinas de conteúdo jurídico específico, como o Direito das Obrigações (Civil II), o Direito Penal I e a Teoria Geral do Processo. As inclusões das mulheres, dos homossexuais, dos transgêneros, dentre outros nas dinâmicas da “regularidade” jurídica, permitem o desenvolvimento da consciência de como a imputação jurídica qualifica as pessoas, seja como criminosas, seja como desprovidas de autonomia para mater relações obrigacionais, seja mesmo privando-lhes materialmente do direito de ação, por carência de possibilidade jurídica de pleitear aquilo que a norma positiva ainda lhes nega ou que lhe afirme apenas numa perspectiva simbólica..*

*Os “produtos” - da pesquisa e da extensão - esperados pretendem consolidar as capacidades críticas do educando à medida que o preparam, através dos painéis integrados, para se afirmar como ator social voltado à reformulação das práticas locais.*

**2.1.4 4º Período do Curso de Direito: interdisciplinaridade entre os conteúdos ofertados pelas disciplinas** Direito Constitucional II, Direito Civil III, Direito Penal II, Direito Processual Civil I, Direito Processual Penal I, Psicologia Jurídica e a correlação com a temática eleita para o Projeto Integrador neste Semestre.

*A cidadania e a inclusão, neste período, serão estudadas da perspectiva da raça e da etnia, permitindo que os processos de sistemática exclusão de parcelas da população brasileira, sobretudo as mais tradicionais, identificando-se mecanismos de participação, no mais das vezes, apenas minoritária, abertos estas parcelados as em relação às dinâmicas político-institucionais (Direito Constitucional II). A participação nas várias hipóteses de relações jurídicas ora está condicionada, ora é deturpada, em casos extremos, o índio e, outrora, o negro, por exemplo, não são sujeitos, mas objetos da relação, o que se tratará também na perspectiva dos recentes avanços no estudo do subconsciente humano (Psicologia Jurídica) permitam a inteligência da extensão e da necessária expansão dos processos de luta por direitos .Vale, neste sentido, a compreensão dos institutos contratuais, meios clássicos de relação jurídica (Direito Civil III - Teoria Geral dos Contratos). De modo semelhante, estas distorções revelam-se no âmbito penal, que incide de formas diferentes sobre estas populações, quer seja seletivamente, quer seja desconsiderando suas particularidades culturais.*

*Por fim, inicia-se o estudo dos gêneros processuais (Direito Processual Civil I e Direito Processual Penal I), a partir dos quais torna-se possível a judicialização das demandas que envolvem populações “minoritárias” seja para lhes garantir a proteção objetiva que a*



*ordem jurídico-constitucional lhes oferece, seja para assegurar a indivíduos específicos a efetividade dos seus direitos fundamentais.*

*Os “produtos” - da pesquisa e da extensão - esperados pretendem consolidar as capacidades críticas do educando à medida que o preparam, através dos painéis integrados, para se afirmar como ator social voltado à reformulação das práticas locais.*

**2.1.5 5º Período do Curso de Direito: interdisciplinaridade entre os conteúdos ofertados pelas disciplinas** Direito Constitucional III, Direito Civil IV, Direito Penal III, Direito Processual Civil II, Deontologia, Direito Processual Penal II, Direito Administrativo I e a correlação com a temática eleita para o Projeto Integrador neste Semestre.

*A cidadania e a inclusão, neste período, serão estudadas a partir da perspectiva da deficiência e do meio ambiente de modo a permitir que a temática da inclusão e da cidadania perpassasse transversalmente pelas disciplinas do Direito Penal e Direito Processual Penal, de modo a observar a necessária tutela às pessoas com deficiência e a tutela ao meio ambiente. No plano do Direito Constitucional os estudos se darão a partir da tutela da (in)efetividade dos direitos sociais que, por sua vez, alinham-se ao Direito Administrativo, na concepção de tutela a ser deferida à pessoa humana por meio da atuação positiva do Estado-administrador e no plano do Direito Civil e Direito Processual Civil poderão ser observados os meios para se alcançar a interrelação de efetividade dos direitos individuais associados aos direitos sociais.*

*No plano da pesquisa, os alunos produzirão resumos científicos que serão ofertados à comunidade acadêmica e exterior à IES por meio do diálogo-dialético conduzido na forma da mesa redonda, o que permitirá a interrelação entre comunidade científica e comunidade local, de modo a assegurar a contextualização da IES para com a comunidade local.*

**2.1.6 6º Período do Curso de Direito: interdisciplinaridade entre os conteúdos ofertados pelas disciplinas** Direito Civil V, Direito Penal IV, Direito Processual Civil III, Direito Administrativo II, Direito do Trabalho I, Direito Empresarial I e a correlação com a temática eleita para o Projeto Integrador neste Semestre.

*Pretende-se, neste período, o estudo das conflituosas relações entre o universo econômico - característico das dinâmicas empresariais (Direito Empresarial I) e o universo social - expresso, por exemplo, nas relações de natureza trabalhista (Direito do Trabalho I).*

*Deste modo, diversas considerações podem ser feitas, uma vez que as relações entre estes universos, tradicionalmente incorporados nas duas primeiras dimensões de Direitos Humanos Fundamentais, são mediadas pelo Estado, por exemplo, na esfera criminal, contra delitos perpetrados em desfavor da Administração Pública (Direito Penal IV). A reformulação do entendimento sobre os direitos sobre coisas (Direitos Reais), extensiva aos bens públicos e as restrições sobre a propriedade privada (Direito Administrativo II) são outras formas de abordagem desta sinuosa relação.*

*Novamente, a dinâmica de estudo da legislação processual - civil - (Direito Processual Civil III) proporciona o estudo do veículo de acesso às instâncias estatais voltadas, neste momento, à resolução do conflito, mediante o cumprimento das obrigações constituídas contratualmente ou, mesmo, judicialmente no processo de conhecimento.*

*Os “produtos” - da pesquisa e da extensão - esperados já presumem que o acadêmico, dada o avanço no seu processo de formação, é capaz de desenvolver trabalhos mais elaborados, com conteúdo jurídico denso. Registre-se que este é último estágio antes das intervenções mais incisivas sobre a realidade da comunidade em que a Faculdade - e o aluno - encontra-se inserida.*

**2.1.7 7º Período do Curso de Direito: interdisciplinaridade entre os conteúdos ofertados pelas disciplinas** Direito Civil VI, Direito do Trabalho II, Direito Empresarial II, Direito Processual Civil IV, Direito Processual do Trabalho, Prática Jurídica Cível, Prática Jurídica Penal e a correlação com a temática eleita para o Projeto Integrador neste Semestre.

*Após conhecerem o direito à diferença e o seu necessário reconhecimento como condição de tutela à diversidade e pluralidade e, portanto, como condição de tutela da pessoa humana e por consequência do Estado Democrático de Direito, o corpo discente será instado a analisar os meios de judicialização da efetivação das tutelas conferidas pelo Estado à pessoa humana, o que ocorrerá a partir do conceito de justo acesso à justiça. O Estado Democrático de Direito exige a tutela de efetividade aos Direitos fundamentais e também dos Direitos Humanos, dada a sua cláusula aberta de recepção dos Direitos Humanos, num sentido de que, a tutela deve ser substancialista e não meramente declaratória como o foi nos tempos do Estado Liberal. Desta forma, o Direito de Família, no Estado Democrático de Direito, deve ser analisado a partir da concepção de tutela da diversidade das distintas entidades familiares, de modo que seja garantida a concretude de tutela da escolha afetiva de cada pessoa humana, sem que haja intervenções por qualquer pessoa. Deve-se*

*necessariamente tutelar a autonomia da pessoa humana, como expressão da tutela a dignidade humana. Já no plano Direito Empresarial II a concepção dos estudos dos títulos de crédito, eminentemente patrimonialista, cede a interpretação humanizada, devendo ser sempre considerada a tutela à pessoa humana. O Direito do Trabalho II, eminentemente humanista, será analisado por meio da tutela da pessoa humana do trabalhador, de modo que guarde interpretação existencialista de seus institutos, a fim de conferir a tutela de efetividade a existência da pessoa humana do trabalhador. A análise do Direito Ambiental, entendido como direito transindividual, que transcende os direitos individuais numa perspectiva de tutela para além do individualismo será analisado como expressão democrática de direito de todos. E por fim, as práticas simuladas Penal e Cível, estas últimas, associadas ao Direito Processual Civil IV, buscarão materializar a tutela democrática e humanista em prol da pessoa humana. Neste sentido, portanto, as disciplinas serão analisadas de forma interdisciplinar por meio da temática da Jurisdição e Justiça de modo a alcançar a interpretação do justo acesso à Justiça enquanto instrumento de tutela à pessoa humana.*

*Os “produtos” - da pesquisa e da extensão - esperados já presumem que o acadêmico, dada o avanço no seu processo de formação, é capaz de desenvolver trabalhos mais elaborados, com conteúdo jurídico denso e que estão aptos a intervenção junto a comunidade local onde a IES está inserida. Neste momento do Curso, o corpo discente dialogará com a comunidade por meio dos Seminários temáticos.*

**2.1.8 8º Período do Curso de Direito: interdisciplinaridade entre os conteúdos ofertados pelas disciplinas** Direito Empresarial III, Direito Civil VII, Direito Ambiental, Prática Simulada Trabalhista, Prática Simulada Cível II, Direito Tributário I e a correlação com a temática eleita para o Projeto Integrador neste Semestre.

*Entendendo que o processo de conhecimento é crescente, também nesse período o corpo discente trabalhará com a temática Jurisdição e Justiça: o acesso à Justiça, que transversará todas as disciplinas na busca pela efetividade dos direitos reconhecidos. Assim, no plano do Direito Civil VII – Direito das Sucessões o corpo discente será instado a fazer sua análise numa perspectiva humanista de tutela às pessoas e não mais ao patrimônio hereditário como o fora na concepção individualista do Direito oitocentista. O Direito Empresarial III – falência e recuperação judicial - será analisado a partir da efetividade das atividades empresariais funcionalidade em prol da coletividade. O Direito Processual do Trabalho será analisado a partir da percepção de sua natureza especial de garantia de efetividade ao crédito alimentar oriundo das relações de emprego e claro, não esquecendo*

que compete também a Justiça do Trabalho dirimir conflitos na esfera das relações de trabalho, o que se associará a disciplina *Prática Simulada Trabalhista*, efetivada a partir da concepção dos direitos à pessoa humana o que também será exigido da *Prática Simulada Cível II*. No *Direito Tributário*, a perspectiva de tutela passará necessariamente pelo conceito de *Estado Democrático de Direito*, uma vez que a matéria está ali inserida e tutelada.

Os “produtos” - da pesquisa e da extensão - esperados já presumem que o acadêmico, dada o avanço no seu processo de formação, é capaz de desenvolver trabalhos mais elaborados, com conteúdo jurídico denso e que estão aptos a intervenção junto a comunidade local onde a IES está inserida. Neste momento do Curso, o corpo discente dialogará com a comunidade por meio dos Seminários temáticos.

### **2.1.9 9º Período do Curso de Direito: TCC**

Ao caminharem à finalização do Curso de Direito, já no 9º período, o corpo discente, sob orientação do Professor da disciplina *Monografia Jurídica I* elaborará o seu Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso, de modo a expressar as habilidades e competências adquiridas durante o curso de 8 períodos do Curso de Direito. Ao elegerem suas temáticas de pesquisa a interdisciplinaridade deverá ser necessariamente desenvolvida a fim de garantir a expressão dialogada do Direito numa perspectiva da pluralidade e diversidade das expressões sociais.

Ainda, neste período o estudo das disciplinas *Direito Civil VIII – Responsabilidade Civil*, *Direito Tributário II*, *Tópicos Especiais II*, *Prática Jurídica Real Cível*, *Prática Jurídica Real Penal*, *Direito Previdenciário* serão analisadas a partir da interdisciplinaridade numa interrelação que perspasse todo o Curso de Direito, a saber: *Direito, democracia e cidadania*.

### **2.1.10 10º Período do Curso de Direito: TCC**

Já na finalização do Curso de Direito, agora no 10º período, o corpo discente apresentará à Comunidade acadêmica e externa a sua competência de formação humanista, democrática e plural de percepção dos fenômenos sociais por meio do seu trabalho final de conclusão de curso de modo a justificar toda a sua formação interdisciplinar a partir da temática do Curso de Direito da Faculdade de João Monlevade, a saber: *Direito, democracia e cidadania* que, também perpassará todas as disciplinas cursadas no decorrer deste período (*Prática Jurídica Real Trabalhista*, *Tópicos Especiais III*, *Direito Internacional* e *Psicologia*

*Jurídica, )*

**PROJETO DE TRABALHO: Projeto Integrador**

**ANO: 2018 SEMESTRE: 1º**

**I – IDENTIFICAÇÃO**

**Instituição:** FACULDADE DOCTUM DE XXXXXXXXXXXX

**Tema: DIREITO, DEMOCRACIA E CIDADANIA.** Direitos Humanos e direitos fundamentais. XXXXX (TEMA-PROBLEMA DO SEMESTRE – P.EX Direitos e Garantias Fundamentais: instrumentos de defesa aos grupos vulneráveis”.)

**Curso:** Direito

**Período:** XXX período noturno.

**Componentes curriculares envolvidos:** Disciplina Integradora VI (Prof. xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx). (ARROLAR TODAS AS DISCIPLINAS)

**II – JUSTIFICATIVA**

Em conformidade com o PPC do Curso de Direito da Faculdade Doctum de xxxxxx–Doctum, defende-se que

O curso de Direito se apresenta como um importante veículo de conhecimento acerca das instituições jurídico-políticas que constituem o Estado Democrático de Direito a ser implantado conforme a Constituição da República de 1988. A concepção pedagógica que norteia o ensino jurídico não pode jamais estar dissociada das noções de cidadania e democracia, sendo este o norte desta IES, no tocante a seu curso de Direito. (ppc, Curso de Direito, Faculdade Doctum de Vitória)

Nesse sentido e, em conformidade com a missão institucional - “transformar vidas das pessoas pela educação” -, pretende-se a formação, no caso do curso de Direito, de um jurista apto a desenvolver múltiplas tarefas de acordo com a complexidade da realidade das relações sociais atuais, numa perspectiva em que associe e interrelacione o conceito de Direito, Democracia e Cidadania.

A formação pretendida perpassa pela composição plural e dialética reconhecida na Constituição da República de 1988, numa escolha da tutela da pessoa humana.

Deste modo, temas como o multiculturalismo, a democracia, os direitos humanos, a preservação ambiental, a diversidade (étnica, de gênero, racial, etc.), bem como a inserção local do aluno, esta última tanto profissional quanto existencial, são referenciais para a formação do alunado. Para tanto, as práticas de ensino, capitaneadas pelo Projeto Integrador; pesquisa, aliada aos Grupos de Leitura Supervisionada (GRULES), e; extensão, na qual o retorno à comunidade é normalmente limitado à Prática Jurídica desenvolvido no Núcleo de



que identifiquem lacunas e/ou insuficiências nas normas de Direito Positivo, apontando também, quais os princípios poderiam ser utilizados para auxiliar o operador do direito na solução das questões pertinentes aos grupos vulneráveis (índios, mulheres, deficientes, homossexuais, refugiados).

**III - OBJETIVOS XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX (CADA PROJETO DEVE COLOCAR OS SEUS OBJETIVOS, TENDO EM VISTA O TEMA-PROBLEMA )**

- OBJETIVO GERAL:

- Identificar qual a extensão da violação dos direitos fundamentais nos grupos vulneráveis, via produção científica de um artigo.

- OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Trabalhar, no plano do ensino, os conceitos de Direitos humanos, Direitos fundamentais e (COLOCAR OS CONCEITOS DO PROJETO, COMO POR EXEMPLO: DIREITO A DIFERENÇA E GRUPOS VULNERÁVEIS), a partir dos textos-base ( FAZER A REFERÊNCIA DOS TEXTOS-BASE)

- Pesquisa a problemática eleita xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, e ao final elaborar um produto científico xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

- E, no plano da extensão realizar xx

**IV - METODOLOGIA**

O trabalho será desenvolvido a partir de pesquisa teórica – revisional bibliográfico e de campo, que culminará na elaboração de artigo e de uma paródia musical grupos/cartilha/fotografia/exposição. Ao final do semestre pretende-se socializar o material produzido em apresentação oral. Todas as atividades serão realizadas por meio da análise interdisciplinar.

Para atender a metodologia proposta as atividades do Projeto Integrador serão desenvolvidas no seguinte cronograma:

**V.I) CRONOGRAMA DE ATIVIDADES**

Encontro – dia de atividades	Atividades propostas
X fev	xxxxxxxxxx
X fev	Xxxxxxxxxxx
	Ati pesquis



	Ativ.
	exten

### V - AVALIAÇÃO

Tendo em vista a distribuição da pontuação em duas etapas e, em conformidade com as normas gerais de graduação, tem-se:

<p><b>Projeto Integrador</b></p> <p>Grupos = 5 pontos  Avaliação Continuada = 12 pontos  Trabalho integrador = 23 pontos  Total = 40 pontos</p> <p>Gera média aritmética desta etapa em até <b>10 pontos compartilhados</b> com as demais disciplinas do período</p>	<p><b>Projeto Integrador</b></p> <p>Grupos = 5 pontos  Avaliação Continuada = 12 pontos  Trabalho integrador = 23 pontos  Prova Integradora = <b>20 pontos compartilhados</b> com as demais disciplinas do período.  Total = 60 pontos</p> <p>Gera média aritmética desta etapa em até <b>10 pontos compartilhados</b> com as demais disciplinas do período</p>
--	---

### Cronograma das atividades avaliativas:

Atividade	Data de entrega	Pontuação
Pesquisa de campo e jurisprudência.	Xxxxxxxxxx	
Redação do artigo e da paródia	Xxxxxxxxxx	
Sustentação oral do artigo.	Xxxxxxxxxx	

### REFERÊNCIAS

(FAZER A REFERÊNCIA DOS TEXTOS-BASE(S))

xxxxxxx, de xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, de 2018.



## Relatório de Trabalho

Tema: Direitos Humanos Fundamentais	Eixo: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Responsabilidade Social e Ambiental</li> <li>○ Inovação Social e Tecnológica</li> <li>○ Formação Profissional</li> </ul>
-------------------------------------	---

Subtema: O tema que foi o fio condutor do projeto dos GRULES no referido período de curso.

Componentes Curriculares Envolvidas:	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Componente Curricular1</li> <li>○ Componente Curricular2</li> <li>○ Componente Curricular4</li> <li>○ Componente Curricular5</li> <li>○ Componente Curricular6</li> </ul>
--------------------------------------	--

### Relato do desenvolvimento do Projeto

Relatar, de forma sucinta, se os objetivos propostos foram alcançados;  
 Relatar, de forma sucinta, se a metodologia foi adequada ao Projeto;  
 Apontar dificuldades

### Desenvolvimento das atividades

Temática do grupo:

Componentes do grupo:

GRUPO 01

GRUPO 02

ETC

Produto de pesquisa/iniciação científica:

Produto de extensão:

Participação no Ateliê:

Anexos: (fotos, relatos etc)

Local, e data

Referendo do NDE.