

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - IFCHS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA –
PPGSCA

**INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO JURÍDICO: REFLEXÕES A
PARTIR DA PERCEPÇÃO DE DOCENTES E DISCENTES DO CURSO DE
DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)**

FRANCELLE SANTOS ARAÚJO

Bolsista FAPEAM

MANAUS
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - IFCHS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA
AMAZÔNIA – PPGSCA

FRANCELLE SANTOS ARAÚJO

**INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO JURÍDICO: REFLEXÕES A
PARTIR DA PERCEPÇÃO DE DOCENTES E DISCENTES DO CURSO DE
DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)**

Orientadora: Profa. Dra. Rosemara Staub de Barros

MANAUS
2019

FRANCELLE SANTOS ARAÚJO

TESE DE DOUTORADO

INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO JURÍDICO: REFLEXÕES A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE DOCENTES E DISCENTES DO CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas (PPGSCA/UFAM) como requisito para a obtenção do título de doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia, sob a orientação da Profa. Dra. Rosemara Staub de Barros.

Linha 1 – Sistemas simbólicos e manifestações socioculturais.

MANAUS
2019

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

A663i Araújo, Francelle Santos
Interdisciplinaridade no ensino jurídico : Reflexões a partir da percepção de docentes e discentes do curso de Direito da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) / Francelle Santos Araújo. 2019
175 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Rosemara Staub de Barros
Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Ensino jurídico. 2. Paradigmas. 3. Complexidade. 4. Interdisciplinaridade. I. Barros, Rosemara Staub de II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

Título do trabalho

Interdisciplinaridade no ensino jurídico: reflexões a partir da percepção de docentes e discentes do curso de Direito da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Apresentação

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA) como requisito para obtenção do título de doutora em Sociedade e Cultura, realizada na Linha 1 – Sistemas simbólicos e manifestações socioculturais.

Banca Examinadora

Dra. Rosemara Staub de Barros (Presidente)

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Dr. Walmir de Albuquerque Barbosa (Membro)

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Dr. Bianor Saraiva Nogueira Júnior (Membro)

Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

Dr. Carlos Alberto de Moraes Ramos Filho (Membro)

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Dr. Rafael da Silva Menezes (Membro)

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Dr. Odenei Ribeiro (Suplente)

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Dr. Sérgio Ivan Gil Braga (Suplente)

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)



PODER EXECUTIVO
 MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
 INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA



**ATA DE DEFESA PÚBLICA DE TESE DA ALUNA
 FRANCELLE SANTOS ARAÚJO**

Aos três dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezoito, às 9h (nove horas), no auditório da Faculdade de Direito, da Universidade Federal do Amazonas, situado na Av. General Rodrigo Octávio, 6200, nesta capital, ocorreu a sessão pública de defesa de tese de Doutorado intitulada “**INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO JURÍDICO: REFLEXÕES A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE DOCENTES E DISCENTES DO CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)**”, apresentada pela aluna **FRANCELLE SANTOS ARAÚJO** que concluiu todos os pré-requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia, conforme estabelece os Artigos 51 e 52 do Regimento Interno do Curso. Os trabalhos foram instalados pela Prof.ª Dr.ª Rosemara Staub de Barros - UFAM, Orientadora e Presidente da Banca Examinadora, que foi constituída, ainda, pelo Prof. Dr. Walmir de Albuquerque Barbosa – UFAM; Prof. Dr. Carlos Alberto de Moraes Ramos Filho – UFAM; Prof. Dr. Rafael da Silva Menezes – UFAM e Prof. Dr. Bianor Saraiva Nogueira Junior – UEA. A Banca Examinadora, tendo decidido aceitar a tese, passou à arguição pública da doutoranda. Encerrados os trabalhos, os examinadores expressaram o seguinte parecer:

- Prof.ª Dr.ª Rosemara Staub de Barros
 Parecer: (APROVADA) Assinatura:
- Prof. Dr. Walmir de Albuquerque Barbosa
 Parecer: (APROVADA) Assinatura:
- Prof. Dr. Carlos Alberto de Moraes Ramos Filho
 Parecer: (APROVADA) Assinatura:
- Prof. Dr. Rafael da Silva Menezes
 Parecer: (APROVADO) Assinatura:
- Prof. Dr. Bianor Saraiva Nogueira Junior
 Parecer: (APROVADO) Assinatura:



PODER EXECUTIVO
 MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
 INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA



Parecer Final

*Aprovada, devido a todos os pontos considerados
 de Banca.*

R. Staub

Presidente da Banca Examinadora

Proclamados os resultados, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu, Eliomar Nunes da Silva Junior, secretário do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, lavrei a presente ata, que assino juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Manaus (AM), 03 de dezembro 2018.

R. Staub

• Prof.ª Dr.ª Rosemara Staub de Barros

Walmir de Albuquerque Barbosa

• Prof. Dr. Walmir de Albuquerque Barbosa

Carlos Alberto de Moraes Ramos Filho

• Prof. Dr. Carlos Alberto de Moraes Ramos Filho

Rafael da Silva Menezes

• Prof. Dr. Rafael da Silva Menezes

• Prof. Dr. Bianor Saraiva Nogueira Junior

Eliomar Nunes da Silva Junior

Secretário

Dedicatória

A DEUS

Aos meus pais, Romilda e Nelcione

Ao meu irmão, Luiz Eduardo

A minha família

Agradecimentos

Primeiramente agradeço a Deus por me ajudar a chegar até aqui e por ter colocado em minha vida pessoas tão maravilhosas.

Agradeço aos meus pais, meu irmão, avós, tios e tias, primos e primas. Meus sinceros agradecimentos a vocês que sempre acreditaram em mim.

Agradeço a minha orientadora Rosemara Staub de Barros pela dedicação, paciência e humildade. Cresci profissional e pessoalmente ao seu lado.

Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que me possibilitou essa titulação e que abrigou com muita confiança a minha pesquisa.

Aos meus colegas da turma de Doutorado por todo companheirismo e incentivo a pesquisa, em especial a Elma e Sheila por todo carinho, cumplicidade e amizade ao longo desses anos.

Minha gratidão eterna a Fundação de Amparo à Pesquisa na Amazônia (FAPEAM) pela concessão da bolsa de estudo e por toda dedicação às mais variadas e distintas pesquisas realizadas na Amazônia.

Minha mais pura gratidão a todos vocês!

RESUMO

Esta tese de doutoramento tem como objetivo geral refletir acerca da interdisciplinaridade no ensino jurídico a partir da percepção de docentes e discentes do curso de Direito da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Para alcançar tal finalidade, adotaram-se os seguintes objetivos específicos: a) Apresentar a trajetória dos estudos interdisciplinares no Brasil, destacando os pontos de convergências e as distinções entre diferentes teóricos e os paradigmas epistemológicos no contexto do ensino jurídico, contemplada no capítulo inaugural deste trabalho; b) Caracterizar o panorama do curso de Direito no país e os seus eixos de formação, explorado no segundo capítulo; c) Analisar as nuances pedagógicas da interdisciplinaridade, sendo estas delimitadas a partir da percepção de docentes e discentes do curso de Direito da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), correspondente ao terceiro capítulo; e, por fim, c) Propor algumas possibilidades pedagógicas interdisciplinares ao curso de Direito a partir da ideia de complexidade. Essa pesquisa é de natureza quanti-qualitativa, uma vez que se optou pela análise pontual tanto do Projeto Político Pedagógico do curso de Direito da UFAM quanto da percepção de docentes e discentes da referida Instituição.

Palavras-chave: Ensino jurídico. Paradigmas. Complexidade. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This thesis aims to reflect on the interdisciplinarity in legal education from the perception of teachers and students of the law course of the Federal University of Amazonas (UFAM). In order to reach this general proposal, it adopted as specific objectives: a) To present the trajectory of the interdisciplinary studies in Brazil, highlighting the points of convergence and the distinctions between different theorists, contemplated in the inaugural chapter of this work; b) To characterize the epistemological paradigms and the panorama; (c) Analyze the pedagogical nuances of interdisciplinarity delimited from the perception of teachers and students of the law course of the Federal University of Amazonas (UFAM), corresponding to the third chapter of the thesis; and finally c) Propose some pedagogical possibilities interdisciplinary to the course of Law from the idea of complexity. This research is quantitative-qualitative, since we opted for the punctual analysis of the Political Educational Project of the Law course of UFAM and the perception of teachers and students of this institution.

Keywords: Legal education. Paradigms. Complexity. Interdisciplinarity.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: PERCENTUAL DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR/ CATEGORIA ADMINISTRATIVA	55
FIGURA 2: NÚMERO DE CONCLUINTES EM CURSOS DE GRADUAÇÃO POR ANO (2006 A 2016)	64
FIGURA 3: ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA POR TIPO DE INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	60
FIGURA 4: DISTRIBUIÇÃO DOS CURSOS DE DIREITO POR REGIÃO CONFORME O TIPO DE IES.	61
FIGURA 5: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DOS CURSOS DE DIREITO E SEUS EIXOS	63
FIGURA 6: DIAGRAMA – EIXO DE FORMAÇÃO FUNDAMENTAL DO CURSO JURÍDICO	71
FIGURA 7: DIAGRAMA – EIXO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO CURSO JURÍDICO	83
FIGURA 8: DIAGRAMA – EIXO DE FORMAÇÃO PRÁTICA DO CURSO JURÍDICO	88
FIGURA 9: DIAGRAMA – O SISTEMA COMPLEXO DA INTERDISCIPLINARIDADE	93
FIGURA 10: DIAGRAMA – SISTEMAS PPC-DOCENTE	95
FIGURA 11: DIAGRAMA – SISTEMAS DOCENTE-DISCENTE	95
FIGURA 12: TRAJETO DA PESQUISA	99
FIGURA 13: GRÁFICO – IDADE – CORPO DOCENTE	113
FIGURA 14: GRÁFICO – SEXO – CORPO DOCENTE	114
FIGURA 15: GRÁFICO – FORMAÇÃO ACADÊMICA DO DOCENTE	115
FIGURA 16: GRÁFICO – REALIZAÇÃO ATIVIDADES EM SALA DE AULA	116
FIGURA 17: GRÁFICO – LEITURA SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO	117
FIGURA 18: GRÁFICO – PROJETOS OU ATIVIDADES QUE ABRANJAM MAIS DE UMA DISCIPLINA	118
FIGURA 19: GRÁFICO – PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC)	119
FIGURA 20: GRÁFICO – HÁBITO DE MINISTRAR AULAS PELA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR	120
FIGURA 21: GRÁFICO – PROJETOS, ATIVIDADES OU PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES	121
FIGURA 22: GRÁFICO – PROJETOS, ATIVIDADES E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES/ EXPERIÊNCIA	123
FIGURA 23: GRÁFICO – PERCEPÇÃO/ INTERESSE DE ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES	124
FIGURA 24: GRÁFICO – IDADE - CORPO DISCENTES	125

FIGURA 25: GRÁFICO – SEXO - DISCENTES	127
FIGURA 26: GRÁFICO – IMPORTÂNCIA/FORMAÇÃO ACADÊMICA-PROFISSIONAL	
FIGURA 27: GRÁFICO – ATIVIDADES, PROJETOS E PRÁTICAS ACADÊMICAS	129
FIGURA 28: GRÁFICO – PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES	130
FIGURA 29: GRÁFICO – ATIVIDADES, PROJETOS E PRÁTICAS COM ALUNOS DE OUTROS CURSOS	132
FIGURA 30: GRÁFICO – RELAÇÃO ENTRE ASSUNTOS MINISTRADOS EM DISCIPLINAS DISTINTAS.....	133
FIGURA 31: GRÁFICO – INTERAÇÃO COM PROFESSORES DE OUTRAS DISCIPLINAS.....	134
FIGURA 32: GRÁFICO – AMBIENTE FAVORÁVEL/ DESENVOLVER ATIVIDADES RELACIONADAS.....	135
FIGURA 33: GRÁFICO – IMPORTÂNCIA DE ATIVIDADES EXTRACLASSE COM TEMÁTICAS DIVERSAS	136
FIGURA 34: GRÁFICO – PRÁTICA DE TRABALHOS EM GRUPO/ INFORMAÇÕES DE OUTRAS ÁREAS	137
FIGURA 35: GRÁFICO – PERCEPÇÃO DA RELEVÂNCIA DO CONTEÚDO MINISTRADO EM SALA	138
FIGURA 36: GRÁFICO – CONHECIMENTOS PERTENCENTES A OUTRAS ÁREAS	139
FIGURA 37: DIAGRAMA – A INTERDISCIPLINARIDADE JURÍDICA	141
FIGURA 38: DIAGRAMA – PROJETO INTERDISCIPLINAR “CARREIRAS JURÍDICAS”	149
FIGURA 39: DIAGRAMA – DEFENSORIA PÚBLICA E FORMAÇÃO FUNDAMENTAL/ PPC	154
FIGURA 40: DIAGRAMA – EIXO DE REDAÇÃO E LINGUAGEM JURÍDICA	155
FIGURA 41: DIAGRAMA – MINISTÉRIO PÚBLICO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ PPC	158

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: DISTRIBUIÇÃO ABSOLUTA E PERCENTUAL – CURSOS PARTICIPANTES POR REGIÃO.....	649
TABELA 2: RESUMO DA VARIÁVEL IDADE – CORPO DOCENTE	117
TABELA 3: DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA – IDADE – CORPO DOCENTE	1183
TABELA 4: DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA – SEXO – CORPO DOCENTE.....	1194
TABELA 5: DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA – FORMAÇÃO ACADÊMICA DO DOCENTE	1205
TABELA 6: DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA – LEITURA SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO. 1227	
TABELA 7: DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA – PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC)	1249
TABELA 8: DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA – HÁBITO DE MINISTRAR AULAS INTERDISCIPLINARES.....	125
TABELA 9: DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA – PROJETOS, ATIVIDADES OU PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES	126
TABELA 10: DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA – PROJETOS, ATIVIDADES E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES. 127	
TABELA 11: DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA – PERCEPÇÃO DOCENTE/ ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES	128
TABELA 12: RESUMO DA VARIÁVEL IDADE – CORPO DISCENTE.....	1305
TABELA 13: DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA – IDADE DOS DISCENTES	1305
TABELA 14: DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA – SEXO DOS DISCENTES	1316
TABELA 15: DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA – IMPORTÂNCIA/ FORMAÇÃO ACADÊMICA-PROFISSIONAL..	1327
TABELA 16: DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA – ATIVIDADES, PROJETOS E PRÁTICAS ACADÊMICAS	1349
TABELA 17: DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA – PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES	135
TABELA 18: DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA – ATIVIDADES, PROJETOS E PRÁTICAS/ OUTROS CURSOS.....	136
TABELA 19: DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA – RELAÇÃO ENTRE ASSUNTOS/ DISCIPLINAS DISTINTAS	137
TABELA 20: DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA – INTERAÇÃO COM PROFESSORES DE OUTRAS DISCIPLINAS..	138
TABELA 21: DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA – AMBIENTE FAVORÁVEL/ ATIVIDADES CORRELACIONADAS	139
TABELA 22: DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA – ATIVIDADES EXTRACLASSE COM TEMÁTICAS DIVERSAS....	140
TABELA 23: DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA – PRÁTICA DE TRABALHOS EM GRUPO/ OUTRAS ÁREAS	141
TABELA 24: DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA – RELEVÂNCIA DO CONTEÚDO MINISTRADO NAS AULAS	142
TABELA 25: DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA – CONHECIMENTOS PERTENCENTES A OUTRAS ÁREAS	143

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: EIXOS CURRICULARES/ CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO/ RESOLUÇÃO N.9/2004	68
QUADRO 2: MATÉRIAS DO EIXO DE FORMAÇÃO FUNDAMENTAL DO CURSO DE DIREITO DA UFAM	1127
QUADRO 3: MATÉRIAS DO EIXO DE FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE DO CURSO.....	1127
QUADRO 4: EIXO DE FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE (OUTRAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS)	1138
QUADRO 5: QUADRO – EIXO DE FORMAÇÃO PRÁTICA DO CURSO DE DIREITO DA UFAM.....	1138
QUADRO 6: NÚCLEO DE DISCIPLINAS OPTATIVAS DO CURSO DE DIREITO DA UFAM.....	1149
QUADRO 7: CARGA HORÁRIA DO CURSO NA DISTRIBUIÇÃO POR EIXOS	1149
QUADRO 8: MATRIZ CURRICULAR DO 8º, 9º E 10º PERÍODOS – CURSO DE DIREITO DA UFAM	155
QUADRO 9: MATRIZ CURRICULAR – 1º E 2º SEMESTRES – CURSO DE DIREITO DA UFAM	156
QUADRO 10: MATRIZ CURRICULAR – 3º E 4º PERÍODOS – CURSO DE DIREITO DA UFAM.....	162

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 - A PERSPECTIVA DA INTERDISCIPLINARIDADE E SUA CONFIGURAÇÃO NO BRASIL	31
1.1 Inter, multi, trans e pluridisciplinaridade	31
1.2 Estudos interdisciplinares no Brasil	35
1.3 Interdisciplinaridade na Amazônia.....	36
1.4 Interdisciplinaridade: a proposta	38
1.5 Complexidade e interdisciplinaridade: integração para a vida.....	42
1.6 A interdisciplinaridade e a crítica.....	48
1.7 Os paradigmas epistemológicos no contexto do ensino jurídico.....	49
1.8 Paradigma epistemológico: o ponto de partida	50
1.8.1 <i>O Paradigma Positivista</i>	52
1.8.2 <i>O Paradigma Crítico</i>	55
2 – O CURSO DE DIREITO E OS EIXOS DE FORMAÇÃO	59
2.1 Panorama dos cursos de direito no Brasil	59
2.1 Eixos de formação na área jurídica	70
2.1.1 <i>Eixo de Formação Fundamental</i>	75
2.1.2 <i>Eixo de Formação Profissional</i>	87
2.1.3 <i>Eixo de Formação Prática</i>	90
2.2 O percurso metodológico	94
2.2.1 <i>Limitações da Pesquisa</i>	101
2.3 O curso de Direito na Ufam	104
3 - PERCEPÇÕES DA PESQUISA	107
3.1 A interdisciplinaridade nos projetos pedagógicos da graduação em Direito.....	107
3.2 Projeto Político Pedagógico em análise	109
3.2.1 <i>Perfil e competências do formando</i>	109

3.2.2	<i>Eixos de formação</i>	111
3.3	Percepção dos docentes e discentes sob a perspectiva da interdisciplinaridade – análise.....	116
3.3.1	<i>Análise de Percepção – Corpo Docente</i>	117
3.3.1.1	Variável Idade - Docentes	117
3.3.1.2	Variável Sexo - Docentes	119
3.3.1.3	Variável Formação Acadêmica	120
3.3.1.4	Variável Realização de Atividades em sala de aula	121
3.3.1.5	Variável Leitura sobre interdisciplinaridade na educação.....	122
3.3.1.6	Variável Projetos ou atividades que abrangem mais de uma disciplina.....	123
3.3.1.7	Variável Projeto Pedagógico do Curso (PPC).....	124
3.3.1.8	Variável Hábito de ministrar suas aulas pela perspectiva da interdisciplinaridade.....	125
3.3.1.9	Variável Projeto, atividades ou práticas interdisciplinares com os alunos.....	126
3.3.1.10	Variável Realização de projetos, atividades e práticas interdisciplinares e a avaliação da experiência	127
3.3.1.11	Variável Percepção do docente em relação ao interesse de atividades interdisciplinares	128
3.3.2	<i>Análise de Percepção – Corpo Discente</i>	129
3.3.2.1	Variável Idade - Discentes	129
3.3.2.2	Variável Sexo - Discentes	131
3.3.2.3	Variável Importância para a formação acadêmica-profissional	132
3.3.2.4	Variável Atividades, projetos e práticas acadêmicas	133
3.3.2.5	Variável Participação em atividades interdisciplinares.....	134
3.3.2.6	Variável Importância da realização de atividades, projetos e práticas que envolvem alunos de outros cursos.....	136
3.3.2.7	Variável Relação entre os assuntos ministrados em disciplinas distintas	137
3.3.2.8	Variável Interação com professores de outras disciplinas de conteúdos trabalhados em sala	138
3.3.2.9	Variável Ambiente acadêmico e espaço favorável ao desenvolvimento de atividades correlacionadas.....	139
3.3.2.10	Variável Importância da realização de atividades extraclasse com temáticas diversas...	140

3.3.2.11	Variável Relevância da prática de trabalhos em grupo para incentivar a busca por informações de outras áreas	141
3.3.2.12	Variável Percepção da relevância do conteúdo ministrado em sala	142
3.3.2.13	Variável Conhecimentos pertencentes a outras áreas.....	143
4	- CONTRIBUIÇÕES INTERDISCIPLINARES.....	146
4.1	As propostas	147
4.1.1	<i>Núcleo de Prática Jurídica – Casos de Divórcio Consensual</i>	147
4.1.2	<i>Projeto Interdisciplinar “Carreiras jurídicas”</i>	152
4.1.2.1	Primeiro ano letivo: ênfase na Defensoria Pública.....	155
4.1.2.2	Segundo ano letivo: ênfase no Ministério Público	161
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
	REFERÊNCIAS	169
	APÊNDICE	176
	ANEXOS	179

INTRODUÇÃO

A tese de doutoramento que ora se apresenta é, antes de tudo, a concretização do compromisso firmado entre a comunidade científica e a sociedade. Por essa razão, este ponto de chegada da pesquisa, na verdade, é o ponto de largada de uma jornada que se iniciou em março de 2015. Assim, é capaz de gerar em todos os envolvidos nesse processo da pesquisa acadêmica a satisfação de chegar até aqui, mas, sobretudo, a consciência de que é a partir deste instante que se reafirma o compromisso com a responsabilidade social de fazer desta pesquisa um trabalho com aplicabilidade prática e transformadora naquilo a que se propõe.

Destacamos o imenso contentamento de fazer parte da história do Programa de Pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA/UFAM), uma vez que a experiência de estar no doutorado contribuiu para o aprimoramento acadêmico e profissional de todos aqueles que fizeram parte do processo. De outro prisma, igual relevância tem o amadurecimento pessoal, o qual jamais pode ser desprezado, pois fundamental para a execução de todas as etapas da presente investigação e os diversos contornos que ajudaram a forjar esta empreitada.

A missão de escrever sobre a trajetória acadêmica estando no papel de discente de um curso de doutorado destinou-me a um desafio complexo de resgate, uma vez que esses movimentos de rememorar fatos de minha jornada me levaram a uma compreensão acerca de minha própria caminhada, enquanto sujeito atuante no mundo, mas principalmente no tocante à minha subjetividade, construída e reconstruída num espaço delineado por pura interpretação.

Os primeiros dias de aula na Universidade ocorreram após a aprovação em primeiro lugar no curso de Licenciatura em Letras, pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA, ainda no ano de 2006. Desde o princípio, eu me envolvi em diversas atividades acadêmicas e tive a oportunidade de participar da seleção do Projeto Rondon, que estava sendo realizado na Instituição. Trata-se de um programa desenvolvido pelo Ministério da Defesa em conjunto com governos estaduais, municipais e Instituições de Ensino Superior (IES), sejam elas públicas ou privadas, cujo objetivo é o de promover a formação do universitário como cidadão atuante e transformador das comunidades carentes onde for selecionado para atuar.

Após ser selecionada, vibrei muito, pois sabia estar fazendo parte do projeto que àquela época era – e continua sendo – o maior movimento voluntário do país, pois mobiliza a juventude universitária e desperta nela uma consciência crítica sobre as diversas realidades nacionais. A

minha participação neste projeto deu-se no bojo da OPERAÇÃO NORDESTE/SUL-PARAÍBA cumprindo a função de capacitadora de comunicação no município de São José dos Ramos.

Ainda na graduação, tive a oportunidade de participar do projeto “A neurolinguística aplicada ao domínio ortográfico do 6 ao 9 ano do ensino fundamental”, orientado pelo Professor Doutor Valteir Martins, com o aporte de financiamento da Fundação de amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM, da qual sou bolsista também no curso de doutorado. Esse projeto propôs uma pesquisa no âmbito da neurolinguística com aplicabilidade na educação. A Neurolinguística é um ramo da Psicologia Aplicada que propõe estratégias direcionadas ao aprimoramento do desempenho pessoal do aluno no que se refere à escrita correta das palavras. Para tanto, esta sugere que o canal adequado para a memorização corretas das palavras é a visão.

Depois de concluir a graduação em Letras, apenas consegui emprego como professora de Língua Inglesa, e, embora eu não estivesse habilitada formalmente para tal função, o fato de eu ter realizado um intercâmbio para *Vancouver*, no Canadá, fez com que eu passasse no exame de seleção de professores de idiomas. Assim, teve início minha primeira experiência em ensinar. Comecei a trabalhar em escolas da periferia da cidade de Manaus, mais especificamente em instituições localizada na Zona Norte da cidade, por meio do Projeto Jovem Cidadão.

Percebendo como encerrada essa etapa, optei por deixar o projeto e me dedicar à carreira acadêmica, razão pela qual, no fim do ano de 2011, iniciei o processo de seleção para o curso de Mestrado em Ciências da Comunicação, na Universidade Federal do Amazonas- UFAM. Fui aprovada e, no ano seguinte, já iniciava meus estudos na pós-graduação. Vale dizer que, no primeiro ano do curso de mestrado, optei por iniciar a Faculdade de Direito, uma vez que, ao cursar um preparatório para o concurso de analista do Ministério Público do Amazonas – MPE/AM, no qual acabei não obtendo a aprovação, fui tomada pelo interesse naquela área. Iniciar outra graduação foi uma decisão difícil, embora necessária. À época eu já estava graduada em Licenciatura Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e também em Publicidade, pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM).

Ao longo do Mestrado em Ciências da Comunicação (PPGCCOM), o qual cursei na Universidade Federal do Amazonas- UFAM, desenvolvi a dissertação intitulada “As relações da publicidade no espaço urbano: análise da publicidade externa dos empreendimentos imobiliários do conjunto Morada do Sol”, orientada pela Professora Doutora Mirna Feitoza.

A dissertação foi o fruto de um trabalho muito árduo, principalmente pelo fato de não se caracterizar como uma pesquisa de gabinete. Isso porque, durante muitos fins de semana, eu estava em campo pela parte da manhã, enfrentado o sol escaldante de Manaus para aplicar o questionário e observar o ambiente onde minha pesquisa era desenvolvida. Entretanto, essa

oportunidade em pesquisar a cidade e suas complexidades me encaminhou a uma compreensão teórica desse estudo a partir dos campos da Geografia, da Semiótica da Cultura e da Comunicação, que considero de extrema relevância na minha trajetória como pesquisadora.

Recém-casada, e tomada pela emoção de uma fase nova em minha vida, iniciei o processo seletivo para Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA/UFAM), precisamente no fim do ano de 2014. Essa nova empreitada na pesquisa teve início bem cedo, muito embora eu tivesse feito uma promessa pessoal de, após terminar o Mestrado em Ciências da Comunicação (PPGCCOM/UFAM), em 2013, refletir bastante antes de ingressar no doutorado. Já tendo antecipando o projeto de retornar à universidade, após o longo e difícil processo seletivo do Programa, finalmente fui aprovada e iniciei a caminhada no Programa de Doutorado na Amazônia¹. Era chegada a hora de enfrentar outros desafios.

Esta investigação científica encontrou abrigo no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), o qual teve como início o ano de 2008, e que se apresenta à sociedade como uma proposta de análise da Amazônia a partir de seus desafios e de suas particularidades.

Exatamente por carregar tão grata missão é que, incansavelmente, o PPGSCA busca formar pesquisadores e pesquisadoras que contribuam para uma compreensão do complexo amazônico através de dimensões para além de uma perspectiva estritamente ecológica - a Amazônia é um ponto planetário de interesse global, principalmente por sua flora e sua fauna – razão porque valoriza e fomenta pesquisas relacionadas às questões culturais, históricas, econômico-sociais, debruçando-se no entendimento dos processos socioculturais da região.

É premente a necessidade de pesquisas que tenham como perspectiva um olhar mais aprofundado acerca das especificidades amazônicas em seus diversos âmbitos, sendo estas empreendidas pela própria Universidade, a fim de que possam surgir investigações científicas que teçam uma visão endógena, isto é, uma reflexão da Amazônia a partir dos seus que aqui se encontram. A proposta se amolda à grande área de concentração do PPG, qual seja ‘Processos Socioculturais na Amazônia’. Por conseguinte, propõe discussões profundas sobre os processos dinâmicos da cultura, o que implica a interlocução de diversos campos científicos.

Assim, os estudos realizados no âmbito do PPG caracterizam-se como processuais de formação, algo que se apresenta como um desafio de grandes proporções, já que a compreensão

¹ Página Institucional do Programa de Pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Acesso em 07. out. 2016. Disp.: < <http://ppgsca.ufam.edu.br/>>.

de um processo sob a perspectiva de sua dinamicidade não é de todo reconhecida pela ciência. Esta, por seu turno, é historicamente concentrada na análise de objeto prontos e acabados, quase nunca em sua constituição. Ora, o diferencial dos estudos na perspectiva dos processos socioculturais advém da própria ideia de uma visão sistêmica da pesquisa ou, nas palavras de Bruno Latour, na tentativa dos pesquisadores mais ousados: “abrir a caixa preta” da ciência.

Vale esclarecer que o PPGSCA tem a sua essência descrita nas seguintes linhas de pesquisa, a saber: *I. Sistemas Simbólicos e Manifestações Socioculturais*, a qual tem por propósito tecer uma análise acerca dos processos socioculturais e históricos a partir de seus diversos sistemas de composição que abarcam elementos como os signos, linguagem, manifestações sociais, dentre outros; a *II. Redes, Processos e Formas de Conhecimentos*, que se preocupa dos processos socioculturais a partir da inter-relação entre as instituições sociais amazônicas e os seus atores, bem como os mecanismos de cultura, a formação de territórios, as desterritorializações, sua organização e suas práticas institucionais; e, por fim, a *III. Processos Sociais, Ambientais e Relações de Poder*, que estuda os processos determinantes na composição das formas de protagonismo cultural, de resistência social e de política na região.

Embora o PPGSCA ganhe contorno nessas três perspectivas, não se pode esquecer que esse entremeado de linhas é o que de fato conforma a unidade do programa. Ou seja, apenas por uma questão de orientação teórica é que o programa está dividido nessas perspectivas, mas o rumo, a direção e o norte dessa divisão tríade se encaminha para um mesmo âmbito temático², lembrando: os processos socioculturais na Amazônia.

Feitas essas observações, é necessário esclarecer que a presente pesquisa está situada na linha *I. Sistemas Simbólicos e Manifestações Socioculturais*, pelas razões que se tornarão evidentes mais adiante. Conforme já mencionado inicialmente, esse esforço científico diz respeito a reflexões que permeiam a área de educação jurídica. Nesse sentido, insta dizer que a educação jurídica se apresenta como um desafio no século XXI, porque, sendo a Ciência do Direito um campo dinâmico, esta necessita constantemente de levantar possíveis respostas aos problemas que se apresentam na atualidade.

Seguindo o curso temporal, após o primeiro semestre do doutoramento, ao concluir a disciplina Epistemologia e Metodologia das Ciências Humanas e Sociais, ministrada pela professora Dra. Marilene Corrêa, tomei um choque de realidade ao começar a entender aquele

² Texto Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552003000200009>. Acesso em 29. mar. 2018.

universo acadêmico novo que me era apresentado. Dias e noites eram dedicadas ao estudo de textos, apresentação de projetos, organização de seminários e debates e, repentinamente, aquilo me pareceu um desafio de proporções inimagináveis. Tudo era novo para todos nós. Recordo-me de a nossa sábia professora ter comentado em uma das aulas que os casados tomassem um cuidado redobrado com seus matrimônios, pois o doutorado era uma fase muito intensa para qualquer casal. Ri desse comentário e, sem a menor preocupação, esqueci o alerta.

Ainda no primeiro semestre, fomos brindados pela disciplina Atividade Programada III, lecionada pela professora Dra. Iraíldes Caldas, por quem fomos levados a furar o rizoma através do conhecimento brilhantemente explanado por ela acerca dos textos de Boaventura de Sousa Santos. Foi uma disciplina ministrada com muita criatividade e bom humor.

Neste mesmo lapso de tempo, discussões, debates e seminários demandavam o nosso posicionamento a respeito do projeto de doutorado, de modo que eu o fiz tendo com o parâmetro meu projeto inicial, o qual, relembro, abordava estudos que envolviam a experiência comunicativa da publicidade em Manaus, posto que minha formação acadêmica (graduação e mestrado) estava bastante voltada para a área de publicidade e propaganda.

Já no segundo semestre do doutorado, a disciplina A cidade e o Urbano, ministrada pelo professor doutor José Aldemir de Oliveira, nos levou a uma Amazônia ainda inexplorada por nossos estudos. A cada aula, apresentávamos um *paper* seguido pelas nossas observações naquela pequena turma, e isso nos conduzia a histórias e memórias de nosso povo, nossas raízes.

Nas 11 sessões que tivemos dessa disciplina, apreendemos e discutimos as teorias sobre a cidade e o urbano, tecemos reflexões acerca da urbanização da sociedade brasileira a partir dos seus modelos de desenvolvimento, constituição e gestão de cidades, nos ativemos a debates acirrados sobre a evolução das cidades na Amazônia. Por fim, produzimos conhecimentos em temáticas e objetos atuais relativos às cidades amazônicas e suas configurações socioespaciais.

No segundo semestre de 2015, o programa ofereceu a disciplina modular Seminário Doutoral, ministrada pelo professor doutor Edgar Assis, cujo objetivo foi no intuito de despertar a criatividade ao longo dessa jornada como pesquisadores. Antes de terminar o primeiro ano do doutorado, veio o divórcio e, junto a isso, surgiram novas perspectivas para a vida.

Todavia, foi durante a Atividade Programada II que, de fato, iniciou-se a jornada coletiva em prol da elaboração da pesquisa cujos resultados aqui apresento, uma vez que esta disciplina era ministrada pela orientadora deste trabalho, a professora Dra. Rosemara Staub de Barros. A disciplina despertou um desejo que, talvez até por comodidade, não deixei florescer ainda no processo seletivo: realizar uma pesquisa voltada para o ensino jurídico.

A preocupação em até aqui retratar minuciosamente o trajeto acadêmico do doutorado deve-se ao fato de que a presente pesquisa foi ganhando essência e forma a cada disciplina, e o doutorado passou a ocupar espaço cada vez maior em minha vida, para além de uma realização acadêmico-profissional. Assim, da motivação e do apoio prestados pela orientadora, o interesse na investigação pela perspectiva da interdisciplinaridade no ensino jurídico ganhou força.

Por compreender que a tese é uma das atividades mais desafiadoras da vida acadêmica – constantemente desafia o pesquisador a alinhar o conhecimento científico, o interesse profissional e a satisfação pessoal – é que essa pesquisa sofreu diversos ajustes ao longo do seu processo de elaboração, o que culminou, ao final, no presente texto científico, por meio do qual pretendo demonstrar todo o amadurecimento acadêmico adquirido ao longo desses quatro anos que foram dedicados ao doutorado, especialmente no tocante à temática do ensino jurídico.

O resultado de qualquer pesquisa, seja ela uma iniciação científica, uma monografia, um artigo, uma dissertação ou até mesmo uma tese, nunca é entregue em sua totalidade aos seus leitores. É, por assim dizer, apenas uma parte, seja uma parte do mundo que se observou ou uma parte da vida daquele indivíduo. Por isso, a tese vai além da parte textual entregue ao leitor.

Conforme ensina Umberto Eco, a tese caracteriza-se como um “[...] trabalho [...] no qual o estudante aborda um problema relacionado ao ramo de estudos em que pretende **formar-se** (*grifo nosso*)” (ECO, p.1, 2016). A área do Direito é por onde pretendo trilhar meu caminho acadêmico e profissional, por isso a escolha pela temática do ensino jurídico, que aqui reitero.

O poeta espanhol Antonio Machado, em epigramas, poetiza magistralmente o intento:

*“Caminante, no hay camino,
Se hace camino al andar.
Todo pasa y todo lo queda,
Pero lo nuestro es pasar,
Passar haciendo caminos,
Caminhos sobre la mar”.*³

Já não é mais possível se pensar a ciência jurídica e o seu ensino por meio de uma visão estritamente legalista, doutrinário e jurisprudencial, já que as questões jurídicas e o permanente estado de transformação social demandam outras dimensões que contribuam para essas diversas

³ Tradução livre: Caminhante, não há caminho, se faz o caminho ao andar. Tudo passa e tudo fica, porém o nosso é passar, passar fazendo caminhos sobre o mar. Poema “Cantares” do poeta espanhol Antonio Machado.

perspectivas, daí o ponto reflexivo da epígrafe⁴ que inaugura esse trabalho, demonstrando que já não é possível uma concepção de educação jurídica sob um paradigma tradicional⁵.

Ademais, a experiência do direito como instituição e como educação apresenta uma crise cujo núcleo reside justamente no espaço de formação do jurista, onde são ensinados não somente os dogmas ou conceitos jurídicos, mas toda uma tradição formal jurídica, qual seja a da sala de aula (MORAES, 2012). É para além dessa concepção simplista que se quer avançar.

Por isso, o fenômeno⁶ a ser explorado na presente investigação científica tem como problema compreender o seguinte: de que modo a interdisciplinaridade se faz presente no curso de Direito da UFAM a partir da organização do seu projeto pedagógico e da percepção dos seus docentes e discentes? Os subsídios para a análise estão postos. Com base nisso, avancemos.

Por isso requer uma demarcada reflexão acerca da contextualização das novas diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Direito instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Superior, consolidadas através da Resolução CNE/CES n.9b, de 29 de setembro do ano de 2004⁷, mais especificamente a estrutura curricular contida no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) relativo à graduação em Direito da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

As diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Direito estão expressamente apresentadas pelo Ministério da Educação (MEC)⁸. E, embora a citada resolução se caracterize como diploma legal intenso e complexo, a presente pesquisa de doutoramento tem como

⁴ A reflexão proposta é a de que os problemas significativos que enfrentamos não podem ser resolvidos no mesmo nível de pensamento em que estávamos quando os criamos.

⁵ Noção de paradigma presente em Platão. A República (2002) e em Thomas Khun (1975).

⁶ Optamos pela denominação fenômeno, ao invés de objeto de pesquisa, por acreditarmos ser o termo mais adequado a proposta sistêmica com que se busca arquitetar esta 'pesquisa'.

⁷ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE) - Câmara de Ensino Superior (CES). Resolução nº9, de 29 de setembro de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 out. 2004. Seção 1, p.17. Acesso em: 21.nov.2016. Disp. em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/10/2004&jornal=1&pagina=17>>.

⁸ O Ministério da Educação é um órgão da administração federal direta que tem como área de competência a política nacional de educação; a educação infantil; a educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, educação superior, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar; a avaliação, a informação e a pesquisa educacionais; a pesquisa e a extensão universitárias; o magistério e a assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes. O MEC teve seu início no ano de 1930, momento em que foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, no governo do então presidente Getúlio Vargas. Conforme a nomenclatura da instituição, percebe-se que o ministério tratava além de questões educacionais, também de atividades desenvolvidas nas áreas da saúde, do esporte e do meio ambiente. Acesso: 27.nov.2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>.

objetivo geral, refletir de que modo a interdisciplinaridade se faz presente no curso de Direito da UFAM a partir da organização do projeto pedagógico e da percepção de docentes e discentes.

Para se chegar a uma compreensão acerca dessa perspectiva de interdisciplinaridade, a jornada científica é levada pelos seguintes trilhos, definidos pelos seus objetivos específicos:

- a) Apresentar a trajetória dos estudos interdisciplinares no Brasil, destacando os pontos de convergências e as distinções entre diferentes teóricos e os paradigmas epistemológicos no contexto do ensino jurídico;
- b) Caracterizar o panorama do curso de Direito no país e os seus eixos de formação;
- c) Analisar as nuances pedagógicas da interdisciplinaridade delimitadas no inciso IV, §1, do art.2, da Resolução CES/CNE n.9/2004 a partir da percepção de docentes e discentes do curso de graduação em Direito da Universidade Federal do Amazonas (UFAM); e
- d) Propor algumas possibilidades pedagógicas interdisciplinares ao curso de Direito a partir da ideia de complexidade aduzida por Edgar Morin.

Vale esclarecer que cada objetivo específico definido por essa pesquisa corresponde a um capítulo da tese, por isso, a organização da pesquisa se deu em quatro dimensões acerca de ângulos de reflexão distintos, os quais serão abordados posteriormente.

Diante do exposto, defendemos a tese de que ***o currículo do curso de Direito não se apresenta como uma construção limitada somente à norma legal codificada, mas muito além disso, já que é apenas um ponto de partida educacional.*** Assim, a hipótese da pesquisa parte do pressuposto de que o paradigma tradicional do ensino jurídico seria insuficiente para a contribuição no processo de formação do profissional do Direito hodierno, considerando a incompatibilidade das práticas educacionais tradicionais e a demanda atual da sociedade por um novo perfil d dito “operador jurídico”.

Consequentemente, considera-se que o processo de formação do bacharel em Direito necessita de práticas pedagógicas que ultrapassem o modelo rigorosamente disciplinar, isto é, aquele aprisionado à compartimentalização do saber, sem qualquer influxo maior às disciplinas propedêuticas e tangenciais da prática jurídica em si. Compreende-se a relevância desse avanço para a formação acadêmica compatível com as demandas da atualidade, no sentido de que o operador do Direito é mais que isso, inclusive sendo intérprete não apenas das normas, mas dos dinâmicos anseios sociais, cuja principal característica é a complexidade.

De plano, vale destacar que o cerne da preocupação referente às diretrizes curriculares contidas na Resolução n.9b/2004 é pautado na questão da interdisciplinaridade, conforme se observa nos elementos estruturantes dos objetivos específicos b) e c), supramencionados. Esclarecemos ainda que, essa inquietação a respeito da interdisciplinaridade no currículo do ensino jurídico se deve, em grande parte, à experiência de graduar em Direito paralelamente à realização da presente pesquisa no curso de Doutorado.

Diante da complexidade do fenômeno em análise e, após extensa atividade de leitura e pesquisa, adotou-se uma proposta metodológica sistêmica, posto que se acredita ser mais que necessária uma análise cuja base seria interpretar a percepção da interdisciplinaridade sob a perspectiva do docente e do discente do curso de Direito.

Assim, reconhece-se que tal análise requer o entrelaçamento de diversos campos do saber, que não restritivamente o da Educação, mas também de outras ciências, como Direito, Pedagogia e Filosofia da Educação, por exemplo.

Nesse sentido, diante da temática que ora se apresenta, é premente a necessidade de um estudo que busque articular diálogos sob diferentes prismas e sob o olhar de áreas distintas, sem nenhuma pretensão de que um campo do conhecimento se sobreponha a outro, de modo que assim se possa, de fato, ultrapassar as formas positivistas ao observar o fenômeno em análise.

Por isso, consideram-se elementos essenciais da realidade apresentada a complexidade do fenômeno estudado através das suas incertezas – e não das certezas, a inter-relação entre o sujeito e o objeto – e não a sua separação (MORIN, 2011). Ao invés de separarmos as áreas do conhecimento, é necessário que estas sejam reconhecidas: “[...] agora o papel primordial das flutuações e da instabilidade” (PRIGOGINE, 1996, p. 12). Dessa forma, este trabalho científico delinea suas discussões nas perspectivas da complexidade trazidas por Edgar MORIN (2011).

O trajeto metodológico aderido por esta pesquisa ao longo de seu desenvolvimento caracteriza-se da seguinte forma: sua natureza é quali-quantitativa, uma vez que almeja estudar a perspectiva da interdisciplinaridade na percepção de discentes e docentes.

Segundo Santos e Candeloro (2006), uma pesquisa dessa natureza “[...] permite que o acadêmico levante dados subjetivos [...] informações pertinentes ao universo a ser investigado, que leve em conta a ideia de processo, de visão sistêmica, de significações e de contexto cultural”. (SANTOS; CANDELORO, 2006, p.71). Por sua vez, seu perfil quantitativo se deve ao fato de se utilizar de instrumentos estatísticos para a apuração dos dados. Assim é delineado o desafio para se estabelecer uma compreensão sistêmica da interdisciplinaridade.

Seguindo o pensamento de Gil (2002), quando este se refere aos métodos de pesquisa, se reconhece que esta é uma fase de capital importância do trabalho, uma vez que é nessa etapa

que todos os dados são colhidos, organizados e analisados com o intuito de responder aos questionamentos da investigação científica.

Nesse sentido, o universo da pesquisa é composto por 620 (seiscentos e vinte) alunos matriculados regulamente no segundo semestre de 2018, dos quais 313 (trezentos e três) no período diurno e 307 (trezentos e sete) no noturno. Tivemos como amostragem os discentes de duas turmas do 10º período (diurno e noturno), uma do 4º (diurno), cada turma tendo 60 alunos, totalizando o número de 180 alunos. Quanto aos 32 docentes credenciados pelo programa, pelo número reduzido de professores, enviamos a todos, os questionários via *e-mail* e por *Whatsapp*.

Segundo Pienta *et. al.* (2005) e Neubauer *et. al.* (2007), somente através da conjugação de paradigmas inovadores, tais como abordagens progressistas e ensino alinhado à realização de pesquisas, é que será possível atender às demandas da sociedade moderna e assim contribuir para a real construção do conhecimento. Por tal motivo é que esta pesquisa levantou seus questionamentos por meio de questionários em pesquisas Survey, tendo como plataforma base, a *Web 2.0* e o *Google Docs*. Essa escolha se deu após as recomendações na fase de qualificação da pesquisa. Por fim, os questionários foram enviados através da retrocitada plataforma virtual.

Em relação aos seus fins, o presente trabalho possui caráter explicativo, propondo-se a elucidar o modo pelo qual a perspectiva da interdisciplinaridade se materializa no ambiente acadêmico do curso de Direito da UFAM. Nesse sentido, Lopes (2006) afirma que a pesquisa explicativa “identifica a realidade de fatores a determinar ou a contribuir para a ocorrência de fenômenos, utilizando-se quase que sempre da pesquisa de campo” (p.223). Não por acaso, há participação presencial da pesquisadora no campo a ser investigado.

No que se refere aos meios de investigação, o trabalho caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e de campo. Isso porque a pesquisa bibliográfica é o conjunto de procedimentos pautados em investigações organizadas através de fichamentos, resumos ou resenhas de textos disponíveis em meios eletrônicos ou impressos, teses, dissertações, livros, artigos científicos, *papers* e outras publicações, contribuindo para a construção científica da temática apresentada.

A pesquisa bibliográfica permeia todas as etapas do trabalho. Destaca-se a possibilidade da visitação *online* em acervos de bibliotecas de outras Universidades. Tal fato colaborou com esta obra no sentido de que o contato com outros trabalhos, que compartilham certo grau de identificação com a presente proposta, promoveu diversos diálogos com o fio investigativo aqui delineado. Houve ainda revisão de bibliografia reconhecida no espaço acadêmico, a qual permite a construção de uma base sólida para o que se busca explorar.

De acordo com Mertens (2007), “o pesquisador vai ao campo para coletar dados que depois serão analisados, utilizando uma variedade de métodos tanto para a coleta quanto para a

análise” (p.53). Em relação aos instrumentos utilizados para a coleta de dados, a pesquisa fez o uso dois questionários, sendo um aplicado aos docentes e outro aos discentes (*Apêndice*).

O caráter original de uma pesquisa de doutorado na grande área das ciências humanas nem sempre se apresenta como uma descoberta revolucionária, dessa feita, esta investigação tem como expectativa ser uma contribuição científica não só ao ensino e à prática, mas também busca servir de parâmetro para que se promovam reflexões noutros âmbitos do conhecimento, noutros cursos. Por isso, a insistência em apresentar propostas práticas ao final da pesquisa.

Ademais, espera-se também que esta pesquisa – insculpida no âmbito do Programa – seja o princípio de um projeto mais amplo, com o fito de auxiliar futuros pesquisadores a refletir acerca da construção de suas investigações e a despertar o interesse na meticulosa compreensão da complexa interdisciplinaridade em suas próprias áreas de formação. Outrossim, considera-se a pesquisa que aqui se apresenta é complexa, principalmente por se tratar da análise de um fenômeno em curso, e não da tomada de um objeto pronto e acabado.

Por óbvio, sabemos que o currículo pedagógico não é poção milagrosa para a solução os problemas postos na educação do ensino superior em nosso país. Contudo, acreditamos que a pesquisa ora desenvolvida é um bom ponto de partida para que novas reflexões acerca das condições educacionais nessa seara possam acarretar transformações para além dos muros das salas de aula, auxiliando também na construção efetiva de um novo perfil de egressos da área.

Muito comumente, percebe-se que as diretrizes curriculares – não apenas do curso de Direito, mas também de outras áreas do conhecimento – estão parametrizadas num modelo curricular rígido, pautado na formação estritamente tradicionalista. No caso em questão, traz-se à baila a valorização da interdisciplinaridade nos currículos universitários, posto que acreditamos nisto: a perspectiva interdisciplinar pode contribuir para formar um perfil acadêmico capaz de superar a tradição dos universitários “disciplinados em si mesmos”.

Por isso, no primeiro capítulo, intitulado “**A perspectiva da interdisciplinaridade e sua configuração no Brasil**”, buscamos apresentar a trajetória dos estudos interdisciplinares no Brasil, destacando os pontos de convergências e as distinções entre diferentes teóricos.

O capítulo seguinte, denominado “**O curso de Direito e os eixos de formação**”, tem como propósito caracterizar e tecer um panorama atual no âmbito do ensino jurídico brasileiro, além de explanar sobre os eixos de formação curricular na referida área de formação.

Já o terceiro capítulo dessa pesquisa é destinado a proposta metodológica da pesquisa, além da análise dos questionários referentes à percepção de docentes e discentes do curso de Direito da UFAM. No capítulo que encerra essa pesquisa, “**Contribuições interdisciplinares**”,

apresentamos algumas propostas acerca da prática interdisciplinar, que resultam da caminhada que busca agregar ao ensino jurídico a interdisciplinaridade.

Em seguida, apresentam-se os encaminhamentos finais na denominada “Conclusão”, a qual se apresenta como uma reunião de ideias, expectativas e anseios que visam a uma mudança comportamental de todos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Enfim, a expectativa é a de que este trabalho possa despertar a atenção para a temática da interdisciplinaridade não somente no que se refere ao ensino jurídico, mas também para outras áreas do conhecimento. Ora, o caminho aqui traçado não é o único nem se autodenomina como o mais adequado a resolução das questões acerca da qualidade da formação superior no Brasil. De todo modo, a investigação é assentada no esforço permanente no sentido de traçar contribuições encaminhadas à reflexão e à melhoria qualitativa nessa seara. É o que se espera.

1 - A PERSPECTIVA DA INTERDISCIPLINARIDADE E SUA CONFIGURAÇÃO NO BRASIL

O envolvimento no exercício cotidiano dessa investigação científica exige que se reflita acerca da Interdisciplinaridade. Entretanto, tal momento não deve significar para nós, pesquisadores, um instante de retidão ou uma atividade solitária, ou até mesmo uma pesquisa de “gabinete”, mas sim um tempo de conexão com a vida e com seus diversos setores.

Ora, a perspectiva da interdisciplinaridade não se encontra estagnada num currículo escolar ou numa mera proposta metodológica, visto que se caracteriza como uma postura, uma ousadia a ser praticada no cotidiano. Daí a preocupação em se pensar essa temática como uma forma de transformação social, em que a possibilidade de uma variação de pensamento ou de comportamento seria um esforço, ou pelo menos, um ponto de partida para uma mudança no atual cenário político-social que tem estado tão cético nos últimos tempos.

Nesse sentido, a preocupação em se compreender o que seria interdisciplinaridade como uma proposta de compreensão caracteriza-se pelo fato de que a preparação dos indivíduos, os quais serão futuros profissionais, requer uma nova postura, ou melhor, comportamento capaz de conduzi-los à percepção holística do contexto global na atualidade.

A formação do profissional, independentemente da área a que pertença, está pautada em estudos fragmentados, disciplinados, apartados de tantos outros contextos, demonstrando a fragilidade desse sujeito ao atuar frente a mudanças que signifiquem uma proposta inovadora ou ao menos satisfatória para as inquietudes do presente século. É dessa falta de atitude e criatividade intelectual que o cenário nacional se alimenta, sendo minado por crises em vários setores (econômico, político, cultural, social), com reflexos na seara educacional.

Segundo Morin (2004), o conceito de ciência tal como compreendemos hoje não pode ser considerado perpétuo, tampouco absoluto. Para ele, a ciência se materializa pela constante evolução. Esse movimento segue para o reagrupamento das disciplinas. No subcapítulo seguinte, desvelaremos a construção terminológica da inter, multi, trans e pluridisciplinaridade.

1.1 Inter, multi, trans e pluridisciplinaridade

A interdisciplinaridade tem se mostrado cada vez mais como uma possibilidade a ser usufruída não só pelo desenvolvimento de tecnologias, mas sobretudo pela ciência. Para além

do termo interdisciplinaridade, há diversas formas de se difundir a ideia de um conhecimento integrado, tais como disciplinaridade, *multi*, *trans*, *pluridisciplinaridade*. Dessa feita, é válida e indispensável uma explanação acerca de tais terminologias.

O propósito de esclarecer essas distinções – embora, de fato, possam se confundir em alguns pontos ou ter bastantes aspectos em comum – deriva das características peculiares do desenvolvimento do conhecimento ao longo da História.

Conforme a explanação de Morin (2002), a palavra disciplina, no sentido em que a empregamos no ambiente acadêmico-científico da produção de conhecimento, teve seu início no século XIX, com o desenvolvimento de novos campos científicos e de suas ramificações. Entretanto, foi durante todo o século XX que tal conceito passou pelos mais profundos aprimoramentos, sempre embalado pelo avanço das pesquisas científicas.

O termo disciplina, por diversas vezes ganha conotação de ciência, sendo até mesmo confundido com a própria. Não raramente, a atividade científica se confunde com ‘disciplina’, sendo conceituada como “conjunto de conhecimentos em cada cadeira de um estabelecimento de ensino”, conforme define um dicionário da língua portuguesa (FERREIRA, 1996).

Todavia, no texto ‘A Articulação dos saberes’, Morin (2002) apresenta uma visão mais tática sobre a acepção de disciplina, termo que difere sobremaneira das concepções adotadas pelos dicionários ou até por outros textos mais densos a esse respeito. Para o autor,

Uma categoria que organiza o conhecimento científico e que institui nesse conhecimento divisão e especialização do trabalho respondendo à diversidade de domínios que as ciências recobrem. Apesar de estar englobada num conjunto científico mais vasto, uma disciplina tende naturalmente à autonomia técnicas que é levada a elaborar ou a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que são próprias (MORIN, 2002, p. 37).

Ainda nessa mesma perspectiva, Georges Gusdorf (1992) afirma que uma disciplina sempre é uma tentativa humana de aproximação de uma realidade que lhe é tão particular. No processo, a pessoa ganha o espaço do centro comum, por essa razão cada disciplina tem em si sua forma de organização e suas particularidades próprias.

Heckhausen (2006), por sua vez, vai mais além quando desenvolve alguns parâmetros para auxiliar a compreensão do que seria uma disciplina segundo alguns critérios, a saber: 1) domínio material – com qual ou quais objetos uma disciplina se preocupa; 2) domínio de estudo – uma noção construída a respeito do objeto; 3) nível de integração teórica – os conceitos desenvolvidos devem ser capazes de contemplar de fato os fenômenos de sua área de estudo;

4) métodos próprios – pelos quais a ciência deve demonstrar à comunidade suas leis gerais, isto é, seus métodos e sua fiel conexão com os casos concretos de sua abrangência; 5) instrumentos de análise – encontram auxílio nos modelos ou estratégias lógicas e seus próprios modelos de processos e análises, vez que se constituem como neutros; 6) aplicações – direcionamento para a aplicação prática no campo profissional; 7) contingências históricas – o relacionamento da disciplina com a configuração histórica por que passa, em que há certa interferência com a configuração interna do domínio de estudo.

Diante dos critérios propostos por Heckhausen (2006), conclui-se que as disciplinas são compostas por um agrupamento de determinados pesquisadores interessados, os quais têm como metas intelectuais muitos pontos comuns, sendo esse ambiente incompreensível àqueles ainda não iniciados naquele segmento cognitivo. Em relação ao objeto, uma vez precisamente recortado, este será de domínio exclusivo de um campo disciplinar específico.

Houve a opção de utilizar o termo multidisciplinaridade para abarcar também o conceito de pluridisciplinaridade. Isso porque, a exemplo de tantos outros autores, tais como Gusdorf (1992), Pombo (1994), Nicolescu *et al.* (2000), essas duas palavras são equivalentes, uma vez que há justaposição de ideias entre elas. Assim, a concepção de multidisciplinaridade parte de um ponto de vista complexo até determinada perspectiva, uma vez que torna indispensável o diálogo entre diversos vieses teórico-metodológicos.

O estudo multidisciplinar requer a união de várias áreas do saber científico em torno de um tema – ou várias temáticas, onde haverá espaço para cada área em questão tecer algum comentário a respeito, preservando a integridade de sua metodologia e até se auto reafirmando. Segundo Nicolescu *et al.* (2000), multidisciplinaridade é a tentativa de integrar campos científicos os mais diversificados, por intermédio do estudo de um (ou vários) objetos específicos por uma mesma e única disciplina – ou por diversas delas, simultaneamente.

Esta maneira de se fazer pesquisa apresenta contribuições inúmeras a uma disciplina particular, já que ultrapassa suas fronteiras, mas sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar (Nicolescu, 2000. p.14).

O pensamento de Dellatre (2006), por seu turno, não se desenvolve no sentido de tecer uma diferenciação conceitual terminológica. Para ele, não há se falar em distinções entre multi, pluri e transdisciplinaridade, pois tudo isso encontra abrigo na pluridisciplinaridade. Então, esse teórico compreende que a ideia do termo de multidisciplinaridade, corresponde ao seguinte:

Uma simples associação de disciplinas que concorrem para uma realização comum, mas sem que cada disciplina tenha que modificar significativamente a sua própria visão das coisas e dos próprios métodos [...]. Toda realização teórica que põe em prática saberes diversos corresponde de fato a um empreendimento pluridisciplinar (DELATTRE, 2006, p. 280).

Insta reafirmar isto: a reunião para a conversa científica pautada na modalidade multidisciplinar não se realiza apenas pelo esforço de uma interação de nível metodológico ou de conteúdo. Essa não é a ideia, mas sim a de formação de um espaço de conversa para o compartilhamento de saberes (KOBASHI; TÁLAMO, 2003). Por seu turno, Korte (2000) tece alguns esclarecimentos a respeito da transdisciplinaridade, a seguir transcritos:

Transdisciplinar é a metodologia pela qual, usando, da inter, da multi e da pluridisciplinaridade as informações e os resultados da combinação de informações e metodologias ultrapassam o campo próprio de cada disciplina, excede o quadro das abordagens metodológicas próprias de cada uma, e chega a conhecimentos por caminhos outros jamais reconhecidos [...] (KORTE, 2000, p. 33).

Por fim, segundo Domingues (2005, p.22), as características da multidisciplinaridade poderão ser organizadas assim: a) aproximação de diferentes disciplinas para a solução de problemas específicos; b) diversidade de metodologias – cada disciplina fica com sua metodologia; c) os campos disciplinares, embora cooperem, guardam suas fronteiras e ficam imunes ao contato. Nesse sentido, Staub (2016, p.7) preleciona:

Dar visibilidade aos princípios que regem o conhecimento científico na contemporaneidade é reafirmar o problema da complexidade, enfrentar o desafio que o real lança à nossa mente, mesmo nos tempos mais remotos, passando por toda a história das ciências e da teoria do conhecimento. Entretanto, reconhecer a incompletude do conhecimento científico, admitir o fim das certezas (na impossibilidade da redução determinista da ordem/desordem), aproximar o conhecimento multidimensional e multireferencial, na busca de estratégias para tornar o universo inteligível (*kósmos noetós*) (grifo do autor) é uma atitude e **inter, multi e transdisciplinar** dos ambientes científicos educacionais (grifos nossos).

A autora ressalta ainda que, para estabelecer um olhar epistemológico complexo, será preciso compreender de fato o que é o conhecimento: “[...] deverá também o pensamento, reformar a lógica, reformar os métodos, religar as formas, os tipos de conhecimentos, articular e dialogar com as tensões. Viver a vida!” (STAUB, 2016, p.54). Dessa feita, nosso esforço na presente investigação se encaminha para esse sentido.

A seguir, serão tecidas algumas considerações a respeito do estudo científico a partir da perspectiva da interdisciplinaridade, lembrando que esta pesquisa se desenha na tentativa de se aprofundar a complexidade entre a teoria e seus diversos contextos.

1.2 Estudos interdisciplinares no Brasil

Inicialmente, este subcapítulo tem como propósito apresentar a trajetória do desenvolvimento dos estudos interdisciplinares no Brasil, destacando, sempre que possível, os pontos de contato, as semelhanças e distinções de diversas concepções teóricas disseminadas por autores consagrados como relevantes referências na área da interdisciplinaridade, tais como Japiassu (1976), Fazenda (1978,1979,2003) e Santomé (1990).

Elencar tais estudos e pesquisas desenvolvidas no país não significa que este trabalho os considera como únicos representantes de estudos interdisciplinares no Brasil. Pelo contrário, ressaltamos de antemão que já há, no país, muitos grupos de pesquisa atuando na tentativa de questionar o modelo atual de ensino e sua falta de integralidade com diversos campos. Ocorre que foi a partir dos estudos dos autores acima citados que novos interessados começaram a tornarem-se, também, pesquisadores da interdisciplinaridade.

Vale destacar que a tese também tem como desafio não só apresentar os ativistas da perspectiva interdisciplinar na produção de conhecimento, cabe-nos também apresentar as principais críticas a respeito da temática ora levantada, destacando-se Jantsch (1996, 1997) e Bianchetti (2002) como um dos mais polêmicos questionadores da constante epistemológica da interdisciplinaridade, assim como Sinaceur (1977) e Carneiro-Leão (1991).

Adicionam-se ainda críticas de outros pensadores conectados a esse movimento pela interdisciplinaridade, dentro das mais variadas perspectivas de reflexão.

Com esse arcabouço, adentramos ao estudo investigativo sobre a interdisciplinaridade, concentrando-nos inicialmente na revisão da literatura bibliográfica não só dos autores, mas

sobretudo, imergindo em seus ângulos de pensamento e reflexão. Tal exercício é essencial para que possamos resgatar – desde as primeiras discussões acerca da interdisciplinaridade no Brasil, na década de 1970, até o atual contexto de ensino superior – suas diversas concepções, seus principais reflexos e suas reiteradas práticas no cenário corrente da Educação brasileira.

Afinal, o que será mesmo a interdisciplinaridade? Será uma solução definitiva para a fragmentação da ciência? Uma simples mudança de atitude? Moda ou tendência intelectual? Um debate político? Ou um movimento pedagógico? Cabe a nós, os investigadores da interdisciplinaridade, abrir diversas abas do conhecimento para estes questionamentos. Cabe a você, leitor, identificar-se com um ou mais ângulos das reflexões aqui expostos, a fim de se posicionar no mundo por meio de sua própria percepção.

Segundo Thiesen (2008), a acepção de interdisciplinaridade adentrou ao ambiente acadêmico do Brasil através dos textos desenvolvidos pelos estudiosos da obra de Georges Gusdorf (1992), epistemologista francês responsável por sistematizar as ideias da perspectiva interdisciplinar e por expandir as discussões acerca das consequências várias advindas da compartimentalização do saber.

Ao adentrar o país, o conceito de interdisciplinaridade ganha dois distintos contornos. O primeiro deles, de cunho epistemológico, foi proposto por Japiassu (1976), segundo quem a concentração dos estudos da interdisciplinaridade situa-se na produção do conhecimento, nos paradigmas científicos e na reflexão do método como conexão do sujeito com a realidade. Já o segundo enfoque é pelo viés pedagógico, desenvolvido por Ivani Fazenda (2008), cujos debates circundavam pontos relativos ao currículo e à aprendizagem escolar.

Embora tenham trilhado perspectivas distintas, os autores aludidos são uníssonos na proposição de que a abordagem disciplinar lecionada nos diversos níveis escolares apresentase, agora, como uma prática a ser superada pela proposta interdisciplinar. Ou seja, os sujeitos do mundo em análise precisam mudar, senão a forma de raciocínio, mas ao menos sua postura diante das questões que ora se apresentam a eles.

1.3 Interdisciplinaridade na Amazônia

A tese de doutoramento que ora se apresenta se constitui numa tentativa de olhar sobre a perspectiva da interdisciplinaridade nos cursos de graduação em Direito da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), lecionados na mais antiga Faculdade de Direito do estado.

Esta pesquisa, abrigada no Programa de Pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA), ganha relevância no sentido de contribuir com o robusto acervo teórico científico (livros, artigos, dissertações e tese) do Programa, que já tem sua consolidação no que se refere às pesquisas interdisciplinares. No presente subcapítulo, apresentaremos o cenário da produção científica do Programa de Pós-Graduação onde esta pesquisa se desenvolveu.

Ora, o debate acerca dessa temática tem o seu desafio pautado na construção de diálogos e na proposição de discussões com conexões diversas. Além do mais, há um esforço contínuo de se produzir conhecimentos para além de único domínio teórico ou disciplinar.

Morin (2005) explica ser esta a formatação de produção de conhecimento isolado, isto é, sem relações, é a “ciência sem consciência”, onde a especialização disciplinar tem o poder explicativo científico-tecnológico totalmente apartado de uma consciência própria e da reflexão em teia. É justamente no bojo “dessas limitações disciplinares que aproveitamos a oportunidade de um diálogo interdisciplinar” (ALBUQUERQUE; CORREA; FREITAS, 2016, p.53).

Nesse sentido, Nogueira Júnior (2018), na tese “A efetivação do direito indígena, um desafio para a pós-modernidade: Amazonas e Brasil”, buscou aprofundar as questões jurídicas emergentes no cenário de contradições e de conflitos na Amazônia indígena, tendo a interdisciplinaridade como ângulo de análise atual e relevante. “[...] Ao estudar os fenômenos sociais e suas consequências para os outros ramos do saber, dentre os quais se aplica ao direito, como ciência, que tem o condão de regular as relações e condutas no âmbito da sociedade [...]” (NOGUEIRA JÚNIOR, 2018, p.59).

Desse modo, essa pesquisa de doutorado, também desenvolvida no programa onde ora esta tese se desenvolve, buscou um olhar para a questão do direito indígena não apenas pelo ponto de vista da promoção do bem-estar social, mas, sobretudo pela sua dimensão de liberdade, solidariedade e fraternidade, valores intrínsecos à dignidade da pessoa humana.

Roessing (2018), na proposta de doutoramento “Criminalização e punição: usuários de drogas ilícitas no sistema de justiça penal em Manaus”, também desenvolvida no PPGSCA, buscou – pelo viés interdisciplinar – revelar a interação da “Psicologia social (representações sociais) e a gestão pública (a problemática das drogas nas políticas públicas brasileiras)” (ROESSING, 2018). Na tese, houve o esforço epistemológico na tentativa de se identificar como a temática é tratada nas perspectivas teóricas de cada campo disciplinar, no sentido de se compreender a ciência partindo-se da religação dos saberes.

Insta destacar que a interdisciplinaridade enquanto perspectiva epistemológica de superação dos desafios e restrições disciplinares, apresenta-se como um universo de possibilidades no contexto da crise paradigmática. Significa dizer que a postura interdisciplinar

ocorre no sentido de se promover o diálogo entre os campos do saber como uma espécie de autocompletamento da ciência. Assim, a interação entre as disciplinas promove a correção de estreitamentos teóricos, a criatividade metodológica e a superação dos limites analíticos.

Não se trata de tendências epistemológicas científicas, fato é que a complexidade do mundo social exige possibilidades de interação entre os saberes, Nesse sentido, Figueiredo e Wiggers (2016, p.63) apontam o sentido amazônico no trecho abaixo colacionado:

A ciência moderna precisa ser revisitada a fim de dar espaço a uma nova consciência que não se dissipe de outras formas de conhecimento. Esse processo de mudança já se anuncia, a ciência tem sido convocada a refletir sobre suas próprias estruturas e instaurar um recomeço onde natureza e homem não sejam vistos de forma polarizada.

Mais adiante, as autoras aduzem (2016, p.64) o seguinte:

Refletir acerca da necessidade de um olhar multidirecional que ajude na construção de uma ciência menos conclusiva e mais reflexiva, parece ser ponto de confluência dos que buscam trilhar caminhos menos limitantes sobre a pesquisa na realidade amazônica, articulando homem/natureza, sem separá-los ou subjugá-los.

Inegável o fato de que a Amazônia tem destaque e repercussão nacional e mundial no que diz respeito à pauta ambiental. Outrossim, há muitos recursos e investimentos em pesquisas científicas nessa perspectiva. Porém, frente à configuração social atual, urge a necessidade de estudos que direcionem atenção também em prol da melhoria de vida dos que aqui estão, para que haja diálogos possíveis e construtivos entre a sociedade, cultura e natureza para que novas possibilidades de compreensão possa surgir dessa interação. Esse o esforço da presente tese.

1.4 Interdisciplinaridade: a proposta

O marco inicial dos estudos sobre a interdisciplinaridade no Brasil, se deu ainda na década de 1970, após o término dos estudos do Doutorado de Hilton Japiassu, na França. O texto, posteriormente transformado em livro, corresponde à terceira parte da tese do autor, intitulada “L'Épistémologie de l'interdisciplinaire dans les sciences de l'homme”. Vale destacar

que o trabalho desenvolvido pelo pesquisador quanto à escrita do livro deu ao texto uma leitura leve e didática sobre a interdisciplinaridade.

No prefácio da obra ‘Interdisciplinaridade e patologia do saber’, de Hilton Japiassu, lançada em 1976, há uma espécie de manifesto, corajosamente descrita nas páginas iniciais, tal como uma convocação para a marcha à interdisciplinaridade, foi escrito por Georges Gusdorf, em 3 de dezembro de 1975. Ele é um dos pioneiros nos estudos sobre a interdisciplinaridade na França e prefaciador do livro em comento:

Chegou o momento, de uma nova epistemologia, que não seria mais somente uma reflexão sobre cada ciência em particular, separada do resto, e comprazendo-se com uma deleitação morosa sobre seu próprio discurso. Invertendo a marcha do pensamento, os sábios de nossa época devem renunciar a se confinarem a sua especialidade para procurarem, em comum, a restauração das significações humanas do conhecimento. Esqueçemo-nos demais de que o saber representa uma das formas da presença do homem em seu mundo, um aspecto privilegiado da habitação do homem no universo. As disciplinas científicas, cada vez mais distanciadas da existência concreta, constituíram-se como linguagens herméticas, reservadas aos iniciados, e que parecem absorver-se, ou perder-se, no niilismo de suas abstrações comportadas. A verdade que elas procuram, e que por vezes encontram, é uma verdade em si e para si, que nada mais diz a ninguém ou, pelo menos, que renunciou a assumir a função primordial da vinculação do homem com o mundo em que reside (JAPIASSU, 1976, p.16).

O autor esclarece que, para definir de fato a interdisciplinaridade, primeiro é necessário entender o que é a própria disciplinaridade. Ele a define como sendo a “[...]exploração científica sistematizada de determinado domínio homogêneo de estudo” (JAPIASSU,1976, p.72). Considerando que a discussão sobre disciplina já foi tratada em subcapítulo anterior, vamos nos ater à interdisciplinaridade e às suas significações.

Para Japiassu (1976), a patologia do saber atual reside no excesso catastrófico das especializações, onde a fragmentação do saber nos empurrou para uma inevitável alienação científica. É justamente nesse momento que os estudos interdisciplinares se mostram não só necessários, mas essa perspectiva do saber atua como “o remédio mais adequado à cancerização ou a patologia geral do saber” (JAPIASSU,1976, p.31).

Nesse sentido, é que a disciplinaridade se apresenta como insuficiente ou pouco eficaz no que concerne ao encontro da ciência com o homem, posto que sua configuração fixa e débil não alcança a essência do ser. Em outros termos, ele só consegue analisar os fatos humanos a partir de um único prisma, uma vez que sua formação é extremante restritiva.

Entretanto, o grupo social necessita de uma nova proposta de pensamento diante do contexto global de hoje. Assim a pesquisa interdisciplinar deve ser vista na “complexidade dos problemas aos quais somos hoje em dia confrontados, para chegar a um conhecimento do humano, se não em sua integridade, pelo menos numa perspectiva de **convergência de nossos conhecimentos parcelares**” (*grifos do autor*) (*Idem*, p.62).

Para se pensar em complexidade, indispensável é o pensamento de Edgar Morin, vez que o autor conclui: “[...] a ciência também pode produzir ignorância, pois o conhecimento fecha-se na especialização” (SILVA, 1998, p.66). A interdisciplinaridade, pois, opera a fim de promover a expansão do conhecimento pela comunicação entre as ciências.

Embora a tarefa de se adentrar ao mundo da complexidade seja árdua até mesmo para Morin, o pensamento pautado na complexidade apresenta-se como um desafio no sentido de que, vivendo em sociedade, o ser humano vive em uma teia composta por fios de ações e reações, constantes interações entre diversos sistemas de significações e também de retroações. E que, muito comumente, não encontra um entendimento no emaranhamento de ações, interações e retroações, não passíveis de compreensão integral na lógica do pensamento. Por isso, o filósofo alerta, que, à primeira vista, a complexidade é

[...] um tecido de elementos heterogêneos inseparavelmente associados, que apresentam a relação paradoxal entre o uno e o múltiplo. A complexidade é efetivamente a rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico. A complexidade apresenta-se, assim, sob o aspecto perturbador da perplexidade, da desordem, da ambiguidade [*sic*], da incerteza, ou seja, de tudo aquilo que é se encontra do emaranhado, inextricável (MORIN, 2003, p.44).

Na obra ‘Os setes saberes necessários à educação do futuro’, o mesmo autor aponta a necessidade de uma reforma de pensamento, mudança esta que deve ser paradigmática, já que a organização do raciocínio relativa educação do futuro. Precisa tornar evidente o complexo dentro e fora do ambiente escolar. É a formação do ser enquanto cidadão. Para ele,

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e multiplicidade. Os

desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade. Em consequência, a educação promoverá a “inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global (MORIN, 2000, p. 38-39).

Nessa linha de estudo da complexidade da interdisciplinaridade pelo viés pedagógico, Ivani Fazenda destaca-se como investigadora de grande relevo na produção científica. A pesquisadora, desde a década de 1970, vem se afirmando como uma das maiores estudiosas da interdisciplinaridade. Assim como Japiassu (1976), Klein (1985) e Lynton (1985), entre outros, conduziram estudos nessa temática ainda nas suas pesquisas de pós-graduação. Cumpre ressaltar que Japiassu e Fazenda compartilham percepções semelhantes a respeito sobre o tema.

Inspirada pelas propostas de Morin (2008), a autora desenvolve a combinação de ideias, ou melhor, reúne as ideias do filósofo às suas, afirmando o seguinte:

Morin organiza a coletânea *Relier Les connaissances*: [...] convida-nos ao desapego de falsas seguranças e lançar-se à aventura do sonho interdisciplinar onde o gosto do risco, a inquietude das novas descobertas, a renovação das fontes de inspiração, possam traduzir-se num projeto de uma humanidade feliz (FAZENDA, 2008, p. 13).

Para a exploração profunda da interdisciplinaridade e suas complexidades, observa-se o universo acadêmico preocupado em revisitar as diversas exigências do sistema capitalista no concernente ao cotidiano dos indivíduos. Ora, cada vez mais as atividades profissionais exigem, para suas situações complexas, atitudes mais integrativas dos profissionais, *expertises* para as quais as disciplinas fragmentadas apresentam-se insuficientes quanto a essas exigências.

Nesse sentido, o sociólogo Zygmunt Bauman (2001), por suas metáforas, apreende com maestria o espírito da sociedade moderna, a qual a interdisciplinaridade – incessantemente – tenta não decepcionar. Para o sociólogo, a fase atual da humanidade está configurada em uma modernidade líquida, isto é, encontramos-nos num momento em que todas as bases componentes da sociedade, tais como as políticas, epistemológicas e culturais, outrora firmadas em solo firme e sólido, agora estão em estado de liquidez e esfarelamento.

Nós somos agora a modernidade líquida, segundo constata a principal tese do professor (Bauman, 2001). Ele aponta como característica de relevo na sociedade a busca incessante pela ordem social. Esta ordem talvez seja o princípio e a finalidade de todos os sonhos modernos.

Ao longo da fase sólida porque passou a sociedade, o Estado-nação exercia um controle intenso no que se refere às estruturas sociais, com sua interferência plena nas relações civis, de modo a garantir a solidez da sociedade. Então, tudo deveria ser milimetricamente moldado. A rigidez e a solidez das configurações sociais eram a segurança da ordem social – e não havia espaços para ambivalências. O padrão da normalidade era cotidianamente difundido para a convivência pacífica com o outro. Essa era a mesma rigidez empregada no campo social.

Por sua vez, no campo do conhecimento, os estudos foram direcionados pelo raciocínio lógico-matemático, pela exatidão. A racionalidade instrumental estava a serviço das certezas, o caos e a desordem não tinham voz ou espaço, uma vez que a ciência não tinha o menor interesse por ambivalências e a verdade era absoluta, jamais coexistindo com incertezas (Bauman, 1999).

Nessa busca pela apreensão do que de fato se tornou a modernidade, observamos que a ambivalência é uma característica presente no contexto educacional contemporâneo, e, nessa lógica, Morin (1999), ao delinear sua teoria da complexidade, nos permite fazer articulação com Bauman. A preocupação com as causas e as consequências da fragmentação do pensamento humano norteia o seu raciocínio por diversas vezes, tanto mais porque o caos, a desordem e a ambivalência devem ser considerados traços importantes para a construção do conhecimento.

Ainda nessa perspectiva, os estudos interdisciplinares têm sua relevância no sentido de romper com as certezas delineadas pelas disciplinas limitadas em suas organizações internas, uma vez que o contato com outros campos científicos poderia ocasionar ‘ambivalências’.

No ambiente educacional, o contato entre duas ou mais disciplinas, ora desestimulado, ou sequer cogitado, agora se apresenta como possibilidade de crescimento científico, já que a ambivalência é justamente enaltecida como forma humanizada de se produzir conhecimento sólido. As incertezas, antes abafadas, agora se caracterizam como formas de conhecimento múltiplas; e a interdisciplinaridade, nesse lastro, milita no campo das incertezas, no sentido de que o conhecimento seja pulverizado em seus mais diversos caminhos.

No subcapítulo seguinte, serão abordados alguns autores que pautam seus estudos, cada qual com suas especificidades, mas ainda assim integrados, na perspectiva da interligação entre os seres. Todos eles empregam a complexidade para além do mundo acadêmico.

1.5 Complexidade e interdisciplinaridade: integração para a vida

A preocupação em se compreender a dinâmica ecossistêmica da vida já se esboça em diversos estudos, como pode ser conferido nos trabalhos tanto de Capra (2002; 2006) quanto de Maturana e Varela (1995), Morin (1999) e Mattelart (2008). Tais estudiosos atentaram para a complexidade que envolve a vida e suas inter-relações, de modo que fenômenos até então desprezados pelo modelo cartesiano de se perceber o mundo agora sejam considerados como partes fundamentais para o entendimento das relações existentes.

Na tentativa de compreender a vida a partir de uma proposta que vislumbra um novo paradigma para o olhar da realidade, Capra (2006), no livro ‘A teia da vida’, apresenta estudo cuja proposta consiste em se conceber um novo olhar para a realidade apresentada nos últimos tempos. Nesse estudo, o autor aponta a perspectiva sistêmica para a compreensão da vida. O autor diz que, ao refletir sobre os problemas dinâmicos dessa época, “somos levados a perceber que eles não podem ser entendidos isoladamente. São problemas sistêmicos, o que significa que estão interligados e são interdependentes” (CAPRA, 2006, p.23).

Capra (2002) afirma que o objetivo da teoria da complexidade é “desenvolver uma estrutura teórica unificada e sistemática (‘sistêmica’) para compreender os fenômenos biológicos e sociais” (CAPRA, 2002, p.75, *grifo do autor*). Com isso, o autor acrescenta que a cultura é constituída por uma rede (forma) de comunicações (processo) na qual se gera o significado. Entre as corporificações materiais da cultura (matéria), incluem-se artefatos e textos escritos, por meio dos quais significados são repassados através das gerações (*Ibid.*).

Frente a essa nova perspectiva, tornam-se necessários estudos que apontem para outras direções, haja vista os modelos até então dispostos para uma compreensão científica da vida mostrarem-se insuficientes. Isso porque eles possibilitam o conhecimento de apenas uma faceta do processo. Cabe destacar: a fragmentação do conhecimento prejudica a compreensão real das inúmeras relações envolvidas no contexto onde o fenômeno se apresenta.

Assim, entender a visão ecológica proposta por Capra (2006) requer a apresentação de um movimento filosófico específico, cujo fundador foi o norueguês Arne Naes. Essa escola, fundada na década de 1970, propunha uma diferenciação entre duas categorias ecológicas: a ecologia rasa e a ecologia profunda.

A percepção de uma ecologia rasa segue a linha antropocêntrica, visto que seu interesse se volta unicamente ao ser humano. De outro prisma, a ecologia profunda busca a compreensão do homem, ou de qualquer outro objeto, a partir de sua inserção no meio em que se manifesta, entendendo o mundo como uma rede de fenômenos (CAPRA, 2006). Isso significa que, ao canalizar os esforços apenas para um ponto do problema, a ecologia de linha rasa aponta para

um interesse único, o que a torna limitada do ponto de vista sistêmico. Por outro lado, a ecologia profunda revela-se como uma perspectiva mais coerente ao que se busca nesta pesquisa.

De todo modo, vale destacar que, além da ecologia profunda, há outros movimentos ecológicos, como o ecofeminismo e a ecologia social, os quais direcionam suas discussões para uma visão coerente com a proposta da Ecologia, mesmo com distintas abordagens.

Para Morin (1999), o nascimento das chamadas ciências sistêmicas, como a ecologia, trouxe a noção de ecossistema para o mundo científico, algo que ele conceitua como “as interações entre os diferentes seres vivos, vegetais, animais, unicelulares” (MORIN, 1999, p.24). Nesse sentido, apreende-se: o termo ecossistema é conceito chave para a construção do pensamento complexo moderno, já que a vida em si é um sistema formado incessantemente por relações de diversas naturezas.

Assim, segundo Morin (1999), o contexto é uma condição que exerce relevante papel na busca da real compreensão do objeto estudado. Ainda segundo o autor, a contextualização é fundamental, pelo fato de que “a atividade normal do nosso espírito, do nosso cérebro, nossa atividade mental normal, funciona integrando informação num conjunto que lhe dá sentido”. (MORIN, 1999, p. 25). Esse é um elemento fundamental para os estudos ecossistêmicos, pois já não é mais possível compreender um fato sem antes contextualizá-lo.

Capra (2005) acrescenta a essencialidade de situar o objeto de compreensão dentro de determinado contexto de conceitos, valores, crenças ou circunstâncias. “Para compreender o significado de uma coisa, temos de relacioná-la com outras coisas no ambiente [...] Nada tem sentido em si mesmo” (Capra, 2005, p.96). A seguir, Morin (1999) reafirma seu discurso sobre a importância da contextualização, pelo seguinte:

Quando captamos uma informação na televisão ou nos jornais, para conhecê-la, para compreendê-la, temos que contextualizá-la, globalizá-la. Nós a compreendemos a partir do seu contexto (grifo nosso), e se ela faz parte de um sistema, tentamos situá-la nesse sistema. [...]. Contextualizar é o problema da ecologia. Nenhum ser vivo pode viver sem seu ecossistema, sem seu ambiente. Isto quer dizer que não podemos compreender alguma coisa de autônomo, senão compreendendo aquilo de que ele é dependente [...] (MORIN, 1999, p.25).

A carência de contextualizações no âmbito científico deve-se, em parte, ao fato de a ciência estar arraigada a um paradigma já defasado e não correspondente às suas demandas atuais. Com isso, percebe-se que tal possibilidade de enxergar a ciência através de um filtro apurado necessita, sobretudo, de novo cabedal paradigmático. Assim como Capra (2006),

Morin (1999) compartilha do mesmo ideal ao crer que só será possível ‘fazer ciência’ caso seja compreendida o que ele denomina de “reforma paradigmática”.

A palavra Paradigma tem origem no grego (*paradeigma*, que significa “exemplo” ou “modelo”) e significa ‘exemplificação’, isto é, um modelo de pensamento que controla e norteia todas as outras ideias e conhecimentos surgidos a partir dele. O paradigma dominante na contemporaneidade sugere a redução do conhecimento. Embora ele seja perseguido, cuida-se de separar a ciência, a filosofia, o homem, a matéria e a própria a vida.

Essa contínua ação de desunir os saberes é realizada na tentativa de entender melhor o objeto que se busca conhecer. Porém, ao executar tal ação, esquece-se de que se trata de vão esforço, já que o espírito humano está ligado ao cérebro, o qual, lembrando, só apreende uma ideia se esta estiver contextualizada. Assim, se tudo está relacionado, ou melhor, só é possível entender o todo pelas suas partes na relação (Morin, 1999). Nesse lastro, surge o pensamento complexo, entendido como uma abordagem compatível com a reforma paradigmática:

Ora, o problema não é reduzir nem separar, mas diferenciar e juntar. O problema-chave é o de um pensamento que uma, por isso a palavra complexidade [...] é tão importante, já que *complexus* (grifo do autor) significa ‘o que é tecido junto’ (grifo do autor), o que dá uma feição a tapeçaria. O pensamento complexo é o pensamento que se esforça para unir, não na confusão, mas operando diferenciações. [...]. Contextualizar e globalizar, situar num conjunto se houver um sistema. [...] A necessidade vital da era planetária, do nosso tempo, [...]. É um pensamento capaz de unir e diferenciar. É uma aventura, é muito difícil. Mas se não o fizermos, teremos a inteligência cega, a inteligência incapaz de contextualizar. (MORIN, 1999, p.33).

O pensamento complexo é, assim, uma proposta que nasce desse novo paradigma, nem científico nem da vida, mas do espírito da humanidade. Assim, é interessante também destacar que, de acordo com o ensinamento de Capra (2002), o termo complexidade deriva do verbo latino *complecti*, que significa ‘entretecer’, e do substantivo *complexus*, o qual se refere a ‘rede’, ‘teia’, ‘tecido’ (grifos do autor). Portanto, a ideia da não-linearidade, isto é, de uma rede de fios entrelaçados, encontra-se na própria raiz epistemológica do termo complexidade.

Ainda de acordo com Capra (2002), “uma das principais intuições da teoria dos sistemas foi a percepção de que o padrão em rede é comum a todas as formas de vida. Onde quer que haja vida, há redes” (Capra, 2002, p.27). É nesse raciocínio de cunho sistêmico que está inserto um aspecto essencial da vida: a *autopoiese*. O fenômeno é chamado por Capra (2002) de

autogeração, porém Maturana e Varela (1995) preferem a denominação *autopoiese*. Seguem as explicações dos autores ora elencados:

A função de cada um dos componentes dessa rede é a de transformar ou substituir outros componentes, de maneira que a rede como um todo se regenera continuamente. É essa a chave da definição sistêmica da vida: as redes vivas criam ou recriam a si mesmas continuamente mediante a transformação ou a substituição dos seus componentes. Dessa maneira, sofrem mudanças estruturais contínuas ao mesmo tempo em que preservam seus padrões de organização, que sempre se assemelham a teias. (CAPRA, 2002, p.27).

[...] [a *autopoiese* caracteriza-se como] visão sobre os seres vivos e sobre a natureza cognoscitiva do ser humano, [pois] dá conta explicitamente das seguintes dimensões: o conhecimento, a percepção, a organização tanto do sistema nervoso como de todo ser vivo, a linguagem, a autoconsciência, a comunicação, a aprendizagem, e contém reflexões finais sobre o caminho que essa dimensão abre para a evolução cultural da humanidade como um sistema unitário (MATURANA e VARELA, 1995, p.40).

Assim, “os seres vivos se caracterizam por, literalmente, produzirem-se continuamente a si mesmos – o que indicamos ao chamarmos a organização que os define de *organização autopoietica*” (MATURANA e VARELA, 1995, p.85, grifo dos autores).

Assim, pode-se entender que “a definição do sistema vivo como uma rede autopoietica significa que o fenômeno da vida tem de ser compreendido como uma propriedade do sistema como um todo” (Capra, 2002, p.27). Em outros termos, só se pode empreender um estudo da dinâmica, seja da vida, ou de qualquer outro fenômeno, quando o observador se aperceber que o objeto em estudo se caracteriza como parte de uma teia de relações, onde cada elemento exerce um papel fundamental para a sua constituição enquanto totalidade.

Essa dinâmica da *autopoiese* pode ser esclarecida, no campo da biologia, como um critério de diferenciação entre os sistemas ‘vivos’ e os ‘não vivos’. Como exemplifica Capra (2002), quando afirma que “os vírus não são vivos, pois lhes falta metabolismo próprio. Fora das células vivas, os vírus são estruturas moleculares inertes [...] uma mensagem química que precisa do metabolismo de uma célula hospedeira para produzir novas partículas viróticas” (CAPRA, 2002, p.28). Percebe-se que as partículas geradas a partir dessa relação entre vírus e célula hospedeira não podem ser caracterizadas como frutos do vírus que deu início a esse processo, pois foi a célula onde se hospedou o vírus que deu início ao processo de geração.

Maturana e Varela (1995) destacam: “A característica mais marcante de um sistema autopoietico é que ele se levanta por seus próprios cordões, e se constitui como distinto do meio circundante mediante sua própria dinâmica, de modo que ambas as coisas são inseparáveis.” (MATURANA; VARELA, 1995, p.87). Isto é, há uma teia de outras interações que surgem à medida que tais sistemas se materializam segundo sua própria dinâmica.

Apesar de Maturana e Varela restringirem a aplicação do conceito de autopoiese ao aspecto biológico da vida, mais especificamente às redes celulares, é o teórico Luhman (2009) que leva o referido conceito para o campo da teoria social, conforme destacado a seguir:

Este princípio pode ser utilizado na interação social – em que constantes adaptações e reproduções ocorreram com a finalidade de manter e otimizar as relações entre os seres - e é Luhman o responsável por colocar a autopoiese, concebida desde a biologia, no campo do social. (MONTEIRO; COLFERAI, 2011, p.35).

Neste sentido, Luhman (2009) afirma que o conceito de autopoiese social é evidenciado principalmente pela **comunicação** (*grifo nosso*), pois os sistemas sociais apoderam-se dela como seu modo específico de reprodução autopoietica. Com efeito, cada elemento presente na teia comunicacional estará constantemente num processo de produção e reprodução. Assim, a comunicação só pode existir inserida nesse amplo sistema de interações:

O sistema de comunicação é absolutamente encerrado em sua operação, já que cria os elementos mediante os quais ele mesmo se reproduz. Neste sentido, a comunicação é um sistema autopoietico, que, ao reproduzir tudo que serve de unidade de operação ao sistema, reproduz-se a si mesma [...] o sistema de comunicação determina não só seus elementos – que são em última instância comunicação, como também suas próprias estruturas [...]. Somente a comunicação pode influenciar a comunicação, apenas ela pode controlar e tornar a reforçar a comunicação (LUHMAN, 2009, p.301).

A autopoiese é identificada na teoria social ao se compreender que “cada comunicação cria pensamentos e significado que dão origem a outras comunicações, e assim a rede inteira se regenera – é autopoietica” (CAPRA, 2005, p.95).

1.6 A interdisciplinaridade e a crítica

Na literatura educacional, sem dúvida, há um universo de textos e pesquisas acerca da interdisciplinaridade em seus mais diversos aspectos, seja pelo prisma do currículo ou da epistemologia, pedagógica e social, e sob os diversos enfoques. Entretanto, independentemente das nuances, verifica-se a presença dos dois maiores patrocinadores da causa interdisciplinar no país, Japiassu (1976) e Fazenda (1979), já mencionados na presente tese.

Todavia, pelo pioneirismo nas discussões sobre interdisciplinaridade no Brasil, é que Veiga-Neto (1996; 1997) teceu, ao longo dos seus trabalhos, duras críticas às concepções daqueles pensadores. Importa ressaltar que as reflexões de Veiga-Neto, embora apresentem algumas inconsistências, foram de grande relevância para que esta pesquisa pudesse se deparar com um outro ângulo no conjunto dos discursos sobre a interdisciplinaridade.

O primeiro ponto de crítica está relacionado à questão epistemológica do movimento pela interdisciplinaridade. Isso porque, segundo o autor (1996), ao se colocar em pauta a fragmentação do saber – isto é, a falta de interligação entre diversas disciplinas – o movimento pela interdisciplinaridade se limita a discussões meramente epistemológicas, posto que não aponta direções ou alternativas orientadas a uma real mudança social. Segundo o crítico, tal empreitada não seria capaz de se materializar apenas pelo viés epistemológico e requereria esforços para além de alterações curriculares, dentre outros.

Assim, o estudo das disciplinas de forma integrada levaria o movimento a desenvolver uma única metodologia no compartilhamento do conhecimento. Nesse sentido, o autor critica a proposta interdisciplinar afirmando que, por conseguinte, estaria ela própria retrocedendo a tão criticado modelo cartesiano. O crítico atribui a Gusdorf a ideia de fusão de conhecimento, haja vista que este apresenta a proposta interdisciplinar como uma solução para se corrigir a Ciência ao modo cartesiano, corrente alvo de suas críticas (VEIGA-NETO, 1997, p.108).

Para o autor, os esforços nessa seara, em grande parte, voltaram-se para si próprios, isto é, apenas questionam problemas de cunho externo, sem nunca os considerar a questão sob uma perspectiva intrínseca. Critica-se ainda o discurso da interdisciplinaridade afirmando que o desejo pelo extermínio do ensino disciplinar isolado (ao modo cartesiano) é o que levaria a interdisciplinaridade à sua própria ruína, uma vez que a fusão das disciplinas seria inviável.

Embora reconheça que há hoje muito interesse por parte de diversos grupos de pesquisa em prol do desenvolvimento material da proposta interdisciplinar nas escolas, com os mais

diversos contornos, o crítico mantém a crença de que esses estudos continuam numa perspectiva internalista, desconsiderando ainda os problemas sob um olhar externo.

Embora teça críticas bastante duras a respeito do movimento interdisciplinar, Veiga-Neto encontra outras vozes no mesmo sentido, como Jantsch e Bianchetti (2002), os quais, de maneira não tão ácida quanto o primeiro, se lançam a questionar pontos ainda em aberto. Eles até reconhecem a relevância da proposta interdisciplinar em pesquisas científicas, entretanto, enxergam no movimento discurso romântico e utópico. Segundo eles, ao condenar o isolamento das disciplinas, tal perspectiva acaba por desdenhar do avanço da Ciência a partir da própria ideia de disciplina, e tal fato está intrinsicamente alocado na conformação do homem moderno.

Os autores reconfiguram alguns aspectos da interdisciplinaridade, argumentando que o intuito não seria o de levar a interdisciplinaridade à ruína, mas o de “[...] lhe emprestar uma configuração efetivamente científica, que, a nosso ver, seria possível por uma adequada utilização da concepção histórica da realidade” (JANTSCH & BIANCHETTI, 2002, p.18).

Assim, considerando certos exageros no discurso crítico da interdisciplinaridade, tais discussões encontraram espaço nessa parte da pesquisa. Ao analisar reflexões acerca de certos pressupostos do movimento interdisciplinar, observa-se a relevância de tais indagações, pois suas críticas reforçam a necessidade de se submeter esse debate a variados pontos de vista.

Embora, apresente alguns pontos que demandam aprofundamento ao refletir sobre sua configuração, o movimento pela interdisciplinaridade ganha força inclusive quando apresenta questões provocantes, a exemplo das pesquisas relativas a currículo escolar. Conforme todo o exposto, no próximo capítulo se apresenta a contextualização da interdisciplinaridade no currículo acadêmico, especialmente no tocante ao ensino jurídico. Antes disso, porém, cumpre correlacionar os principais paradigmas epistemológicos que circundam o fenômeno analisado.

1.7 Os paradigmas epistemológicos no contexto do ensino jurídico

Este subcapítulo tem como propósito apresentar um panorama do curso de graduação em Direito no país, mostrando, inicialmente, uma perspectiva dos paradigmas no contexto do ensino jurídico a fim de se contextualizar a formação jurídica e suas peculiaridades.

Qualquer proposta de investigação científica que se direcione a um estudo curricular de algum campo científico requer atenção para a perspectiva epistemológica da formação do seu currículo, neste caso, voltado à área do Direito. Essa preocupação se justifica, principalmente

porque o ponto de partida para a composição das políticas educacionais que ensejam as propostas curriculares, bem como os modelos pedagógicos adotados nas instituições – em especial a estruturação do curso de Direito – pauta-se no paradigma dogmático ou normativista.

Assim, este subcapítulo busca alçar voo sobre os paradigmas epistemológicos que orientam a ciência jurídica, considerando o modo como se entrelaçam com a tessitura do currículo pedagógico da área do Direito e sua relação com a realidade social. Isso porque preocupar-se com essa perspectiva de pensamento significa trilhar um caminho metodológico para além de uma pesquisa meramente formalista. Trata-se do exercício de contribuição com a cidadania, já que a tão sonhada reforma do ensino tem como pressuposto a reformulação no modo individual de se pensar o mundo e o conjunto de fenômenos que nele ocorrem.

O interesse em se discutir acerca dos paradigmas epistemológicos da ciência jurídica apresenta sua relevância em um momento muito particular do ensino jurídico. O contexto político-social do Brasil, atualmente, requer novas respostas para velhos problemas, de modo que os futuros profissionais da área jurídica devem estar munidos de um olhar que transcenda os limites áridos da lei seca. Isto é, para as questões que se colocam na contemporaneidade, devem ser concebidas ideias integrativas e multidimensionais.

De acordo com o pensador Eco (2016, p.6) “Fazer uma tese significa, pois, aprender a pôr em ordem nas próprias ideias e ordenar os dados; é uma experiência de trabalho metódico; quer dizer, construir um ‘objeto’ que, como princípio, possa também servir aos outros”. É nessa tentativa que encaminhamos a discussão desta pesquisa, ao mesmo tempo para uma visão geral, porém, mais profunda a respeito da situação do ensino jurídico no Brasil.

1.8 Paradigma epistemológico: o ponto de partida

Para esta discussão, concebe-se a ideia de paradigma científico segundo a noção de Thomas Khun, que, embora tenha projetado suas ideias a partir das ciências físicas em sua obra ‘Estrutura das revoluções científicas’, tornou-se um marco para discussões acerca da concepção de paradigmas a partir de um ponto de vista científico.

Para ele, um paradigma científico pode ser caracterizado como aquilo que os membros de uma comunidade partilham, e, inversamente, uma comunidade científica consiste em pessoas capazes de partilhar um paradigma (KHUN, 1975). Ou seja, caracteriza-se como um complexo de princípios, convicções, valores e preceitos aquinhoados pelos integrantes de um

grupo determinado. Quando paradigmas são superados por novas propostas raciocinadas para novos fatos, aqueles entram em colapso, provocando as chamadas *revoluções científicas*.

A visão kuhniana assimila a crise como alteração de conceito, ou melhor, uma nova proposta de visão de mundo, resultado de certo desconforto com padrões anteriores. Isto é, põe em questão a matriz curricular de determinado campo científico, o que denomina de ‘crise de crescimento’. De outro prisma, Boaventura de Souza Santos (2002) pondera o período crítico que permeia consideravelmente todas as disciplinas, o que considera ‘crise de degenerescência’ referindo-se ao fenômeno de esfarelamento a que os paradigmas estão submetidos. Assim, a [...] reflexão epistemológica é a consciência teórica da precariedade das construções assentes no paradigma em crise [...] (*Ibid.*), dando início à crise paradigmática.

Antonio Gramsci, em sua obra ‘Passato e Presente’, define a crise na ideia de que o velho morre e o novo não pode nascer (GRAMSCI, 1977, p.311). Assim, a crise dos paradigmas reclama um raciocínio atualizado, este pautado em novos alicerces epistemológicos. Dessa forma, estará em melhor equilíbrio e harmonia com a configuração atual da realidade.

Diante disso, convém ressaltar que há muito se discute acerca da necessidade de uma reformulação paradigmática científica, considerando que a realidade social requer um novo viés de entendimento para outra configuração das questões sociais. Com efeito, a composição do atual contexto social exige uma postura do indivíduo que atenda, ainda que minimante, às expectativas do mundo atual. É nesse sentido que Edgar Morin desenvolve a sua proposta da compreensão da realidade a partir de uma visão complexa da vida.

Ao se mencionar a crise paradigmática na ciência jurídica, necessário esclarecer que ela abrange não somente o ensino jurídico do viés acadêmico, mas também a formação de juristas⁹, razão pela qual se necessita de uma nova mentalidade acerca das bases epistemológicas.

O debate que permeia a necessidade de uma nova proposta paradigmática da ciência há muito é travado pela comunidade científica, haja vista o colapso dos preceitos da racionalidade moderna ainda se encontra atrelado a uma visão altamente cartesiana, conforme detecta Santos (2002). Ora, tal pensamento mostra-se incompatível com os problemas atuais. Diante dessa realidade, o pensamento complexo revela a necessidade de uma percepção holística na qual o paradigma sistêmico e ecológico emergente esteja em harmonia com muitas ideias das tradições espirituais (CAPRA, 2002).

⁹ Tal como Machado em sua obra *Ensino jurídico e mudança social*, esta pesquisa utiliza o termo jurista para quaisquer profissionais de direito (estudante, profissional, estagiário).

Ao se tratar do campo científico jurídico, ressalta-se dois paradigmas determinantes para sua consolidação: o paradigma positivista e o paradigma da dialética social do direito. Ambos serão objeto de considerações tecidas a partir de agora.

1.8.1 O Paradigma Positivista

Conforme assevera Lyra Filho, o cerne das discussões epistemológicas referentes aos cursos de Direito consiste em se propagar a confusão ao distinguir entre direito e lei, uma vez que esses dois termos são comumente usados como sinônimos. Assim, a confusão entre os dois termos resulta, em verdade, do “repertório ideológico do Estado. Este, em posição privilegiada, desejaria convencer de que cessaram as contradições, que o poder atende a todos e o que vem dali é imaculadamente jurídico” (LYRA FILHO, 1982, p.4).

Mesmo considerado uma ciência dinâmica, o Direito tem no paradigma normativista ou positivista jurídico uma referência dessa perspectiva epistemológica. Isso decorre, dentre outros fatores, da filiação arraigada ao prisma dogmático e exegético da ciência jurídica. Ao contextualizar o ensino jurídico pelo viés da dogmática, Stocc (2016, p.106) destaca:

[...] a massificação dos cursos de direito ocorreu no período militar, por meio da Resolução nº3/72 do extinto conselho Federal de Educação[...]explicitava a essência que deveria compor os Projetos Políticos Pedagógicos das Instituições: a dogmática, entendida aqui como o estudo sistemático das normas, ordenando-se segundo princípios e tendo em vista a sua aplicação (STOCC,2016, p.106).

Como destaca Norberto Bobbio¹⁰ (1995, p.86), a visão exegética do Direito expõe a ciência jurídica a uma valorização exacerbada da “letra da lei”, a ponto de prevalecer o princípio da **onipotência do legislador**, a *voluntas legislatoris*. Em outros termos, a lei deveria fielmente seguir a vontade da autoridade legiferante, e não necessariamente dirimir conflitos, ainda que por meio de decisões controversas. Segundo Menezes Lima (2008), o desiderato do legislador se restringiria a tão logo vê-la expressa duramente na lei.

¹⁰ Norberto Bobbio, no livro o **Positivismo Jurídico**: lições de filosofia do direito, traz profunda reflexão acerca da Escola Exegética, que teve seu espaço principalmente com Napoleão Bonaparte.

Monteiro & Savedra (2001) discorrem acerca da percepção dogmática do Direito: esse ponto de vista repudia qualquer concepção das normas jurídicas pela função social. Isto é, afasta a noção de justiça e entrona o direito a justificações puramente formalistas, excluindo, portanto, quaisquer considerações a respeito do *teor social do Direito*, como ciência e como campo de atuação profissional do egresso dos cursos jurídicos na atualidade.

Insta dizer que a visão extremamente restrita a lei, ou seja, essa concepção dogmática, formou-se sob o esteio do olhar cartesiano. Logo, é uma compreensão do Direito que pouco ou nada considera a respeito do seu conteúdo, uma vez que o deixa aprisionado ao formalismo do ordenamento jurídico. Nessa esteira, Hans Kelsen, em '*Teoria Pura do Direito*', esclarece, logo ao inaugurar sua obra, a compreensão da ciência jurídica a partir desse ponto de vista:

Como teoria, quer única e exclusivamente conhecer o seu próprio objeto. Procura responder a esta questão: o que é e como é o Direito? Mas já não lhe importa a questão de saber como deve ser o Direito, ou como deve ele ser feito. É ciência jurídica e não política do Direito. (KELSEN, p.1).

Quanto à pureza de sua teoria, Kelsen é categórico (1999, p.1):

[...] se propõe garantir um conhecimento apenas dirigido ao Direito e excluir deste conhecimento tudo quanto não pertença ao seu objeto, tudo quanto não se possa, rigorosamente, determinar como Direito. Quer isto dizer que ela pretende libertar a ciência jurídica de todos os elementos que lhe são estranhos. Esse é o seu princípio metodológico fundamental.

Outrossim, o autor desenvolve como metodologia essencial ao estudo do Direito um entendimento que projeta o objeto da ciência jurídica como elemento isolado das demais áreas, dando a ela caráter neutro diante de quaisquer possibilidades. Para o autor, o conhecimento do Direito só alcança o patamar de ramo científico ao se apresentar como uma esfera neutra para a comunidade científica. Assim, deve se desprender de qualquer valoração política ou sociológica para que não haja interferência axiológica no exercício jurídico.

Observa-se, desse modo, que a originalidade da ciência jurídica proposta por Kelsen só se confirma em sua 'teoria pura' caso passe pelo **processo de esterilização**. Em outros termos, o conhecimento puro do Direito não deve se contaminar por outros a ele alheios. Desse modo, deve a ciência jurídica esterilizar por completo seu objeto, eliminando qualquer vestígio do contato com outras áreas, as quais reduziriam sua necessária neutralidade.

O objetivo é promover um isolamento total da ciência em questão, uma vez que se preocupa em desvendar por completo seu objeto, pois “procura responder a esta questão: *o que é e como é o Direito?* Mas já não lhe importa a questão de saber como deve ser o Direito, ou como deve ele ser feito. É ciência jurídica e não política do Direito” (KELSEN, 1999, p.1).

Portanto, preocupa-se com a autonomia metodológica do Direito, entretanto, explica que essa determinação em delimitar tão duramente o objeto do Direito decorre não do seu desprezo pelas outras disciplinas que tecem uma conexão com a área jurídica, mas de uma luta pela afirmação do conhecimento jurídico como área do conhecimento autônoma.

A ciência jurídica tem por objeto o Direito; logo, o conhecimento jurídico tem por centro de concentração as normas jurídicas. A *Teoria Pura do Direito* tece suas preocupações “[...] sobre as normas jurídicas e não sobre os fatos da ordem do ser, quer dizer: não a dirige para o querer ou para o representar das normas jurídicas, mas para as normas jurídicas como conteúdo de sentido - querido ou representado [...]” (KELSEN, 1996, p.71).

Por tal posicionamento epistemológico, Kelsen tornou-se o precursor do **dogmatismo-normativista contemporâneo**. Como cientista jurídico, pode-se afirmar que apenas considerou a dimensão normativa da ciência jurídica. Isso, conseqüentemente, restringe a compreensão do Direito como campo científico autônomo, posto que ele torna só uma área de evidente estudo do sistema normativo do ordenamento legal. Veja-se a crítica a seguir:

O positivismo jurídico proclama suposta identidade entre Direito e Estado. A norma centralizaria a ocupação do jurista, e toda a reflexão estranha ao entorno especificamente normativo, ficaria relegada a outros campos de preocupações epistêmicas. (ALVES NETO, 2011, s/n).

Nesse sentido, propagou-se a ideia de que toda e qualquer norma advinda do poder é justa, válida e preparada para produzir de imediato os seus efeitos. Trata-se da mesma ideia do princípio da legitimidade, que dá ao Estado o poder de ordem definitiva, e a vontade do legislador caracteriza-se como instrumento para o alcance do bem-estar geral ou, pelo menos, da maioria. Isso posto, o discurso de que cabe ao legislador agir descrevendo em normas o bem da maioria causa certa confusão, uma vez que endossa a ideia de infalibilidade da lei.

Assim, é necessário considerar: a partir do momento em que a teoria do direito elege como percurso de caminhada a mera descrição das normas jurídicas, como consequência, também revela a sua fragilidade e o retorno à Escola da Exegese do século XIX, pelo caráter tão somente descritivo das leis, o que reforçaria a suposta neutralidade do Direito.

Ademais, esse paradigma normativista há algum tempo já demonstra insuficiência em responder a questões jurídicas alheias às normas estatais. Notório que o modo de produção de conhecimento jurídico promove um conhecimento exclusivamente dogmático, e isso termina por revelar um conflito travado com as preocupações próprias das ciências humanas.

1.8.2 *O Paradigma Crítico*

Para Chauí (2000), um pensamento crítico se forma a partir de dois comportamentos filosóficos: o positivo e o negativo. Para o senso comum, há uma percepção de que a crítica sugere, ou melhor, confunde-se com alguma argumentação negativa a respeito de algo. Portanto, à primeira vista, essa compreensão da crítica como algo “ruim” ou “desprestigioso” seria o que, de fato, permeia o imaginário da grande massa. Nesse sentido, a atitude filosófica negativa ocorreria a partir do momento em que o cientista relativiza tudo aquilo que vem do senso comum, que seria carregado de carga ideológica adquirida pela experiência cotidiana.

Entretanto, a atitude crítica pode apresentar-se como positiva, precisamente quando se propõe a questionar sobre o que há de mais profundo na natureza das coisas. Por isso, “ao indagar sobre o âmago das mais diversas experiências e sua complexidade é que se forma uma atitude fundamentalmente filosófica” (CHAUI, 2000, p.8)

Tal esclarecimento propedêutico é necessário ao entendimento de que o pensamento crítico requer, em qualquer situação, um olhar construído a partir da compreensão de diversos questionamentos de cunho filosófico. No campo jurídico, há diversos teóricos críticos, tanto positivistas quanto dogmáticos, os quais seguem a linha de raciocínio apresentado previamente no subcapítulo anterior. Os zetéticos – que mergulham a fundo para buscar a função que a lei de fato exerce na sociedade – e os dialéticos serão o ponto de estudo deste subcapítulo.

Insta dizer que, às duas primeiras correntes críticas supracitadas está adstrita a rigidez das normas; enquanto a última se apresenta como uma corrente teórica com foco na superação das anteriores, ainda que esteja elas em permanente construção.

Atualmente, a ciência jurídica tem como dominante o paradigma normativo-positivista, sendo seu método o lógico-formal e seu objeto a norma em si. Boaventura Santos (1989, p.34) assevera que o paradigma predominante é um fenômeno multiforme, veja-se:

[...] 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, do que resulta da 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 a expressividade do face a face das pessoas e das coisas onde, no amor ou no ódio, se conquista a competência comunicativa.

Portanto, haveria algum modo de romper de fato com esse mundo das fachadas e das aparências, isto é, com essa penumbra que, segundo Platão, nada mais seria que a simples reprodução ou transcrição do mundo real para os prisioneiros da caverna? Como proposta para tal questionamento, Chauí (2000, p.229) aponta como uma possível saída “um método do pensamento e da linguagem chamado **dialética**” (*grifo da autora*). Em seguida, esclarece a origem grega da palavra: “[...] *dia* quer dizer dois, duplo; o sufixo *lética* deriva-se de logos e do verbo *legin*”, que é o pensamento racional (CHAUÍ, 2000, p. 396). A dialética pacifica debates com opiniões divergentes. Ao final, é possível produzir um entendimento em comum.

Nesse sentido, as novas configurações delineadas pela organização da sociedade, bem como o constante anseio dos indivíduos à plena participação nas discussões que tratam de temas relevantes ao interesse público – principalmente quanto ao direito do cidadão e à materialização de novos direitos. Essas são importantes considerações a serem observadas, tendo em vista que traçam novo paradigma jurídico, cujo propósito é superar a visão tradicionalmente positivista.

Na perspectiva da teoria crítico-dialética, seu objeto é dotado de uma complexidade, haja vista não desprezar o aspecto formalista do Direito. Diferencia-se pelo fato de considerar também outros aspectos – tais como o econômico, o social e o cultural, almejando conquistar resultados satisfatórios e condizentes com a configuração histórica presente.

Segundo Alves Neto (2011), essa percepção da emergência de uma nova articulação da sociedade, no Brasil, é coincidente com o momento da abertura política pós-ditadura, e o consequente advento da nova ordem constitucional, que incorporou os novos anseios, ao menos do ponto de vista objetivo-positivo, vez que, na realidade cotidiana, a concretização e a materialização dos preceitos constitucionais distam em muito do que está estabelecido na Constituição, no ordenamento infraconstitucional e, inclusive, na realidade fática.

A função do Direito na sociedade há muito vem sendo discutida sob diversos prismas, todavia, tal estudo preocupa-se com a perspectiva de emancipação jurídica, a qual decorre dos estudos da teoria jurídica crítica. Nesse sentido, Antônio Wolkmer (1996) ressalta que a incapacidade de resposta do paradigma positivista jurídico para as questões atuais demonstra,

sobremaneira, a crise porque passa o direito, não só pelo fato de não mais dar respostas às questões atuais, como também por não oferecer soluções capazes de harmonizar a convivência social, mostrando-se ultrapassado para a configuração social da atualidade.

Com o desenvolvimento das organizações sociais, principalmente em se tratando da relação Estado-indivíduo e da consolidação da produtividade dos cidadãos nas decisões – pela democracia participativa, é possível vislumbrar o nascimento de outro paradigma do Direito:

Os métodos de inspiração positivista, antes importantes ferramentas para impedir um retorno ao Estado de arbitrariedade estatal típico do absolutismo e para consolidação do Estado de Legalidade, agora não mais se prestavam à interpretação e aplicação judiciais do Direito em face das novas e sucessivas ordens constitucionais e legais que aos poucos iam se avizinando nos Estados contemporâneos. Tal evolução constante das relações sociojurídicas concebidas em sua complexidade exigia e exige mais do que um paradigma epistemológico que inspira métodos pautados na repetição de fórmulas estanques, não remetendo à reflexão, ao questionamento ou à contestação do Direito objetivamente disposto. (ALVES NETO, 2011, p.66).

Foi no contexto do pós-guerra que surgiram várias correntes críticas do direito, em especial por ter sido em momento pautado pela decadência da ética humana, que mostrou sua face com a exterminação em massa da cultura, da organização social, enfim, da vida humana, após esse assombroso capítulo da história humana. Coelho afirma (2003) ter havido um retorno ao humanismo, aos direitos humanos, ao restabelecimento da concepção do Estado como instrumento a serviço do homem, o Estado como um meio e não como um fim em si mesmo. Essa reação funcionou, pois, como uma espécie de antídoto ao positivismo.

A teoria crítica, portanto, não se propõe a tecer reflexões no que concerne apenas ao campo legal do ordenamento jurídico, mas busca construir uma mentalidade político-social do campo do Direito capaz de consolidar-se perante as questões sociais que se apresentam no cotidiano, isso porque entende que o Direito é um instrumento de transformação social. Vale destacar que o currículo jurídico tem, no paradigma epistemológico, grande influência na maneira de promover a compreensão do fenômeno jurídico dentro e fora do ambiente escolar.

O ensino jurídico determina-se como uma complexidade tal que, no aspecto ideológico, não somente reproduz os valores de uma parcela dominante, mas também cultiva a rigidez das normas. Por conseguinte, como proposta didática, cabe ao docente desmontar as percepções dominantes, questionando sempre as estruturas que permeiam o saber jurídico.

O propósito principal desta, que prepara o terreno onde se desenvolverá o capítulo seguinte, foi apresentar um panorama dos paradigmas epistemológicos que contribuem para a

promoção dos estudos jurídicos e para a repercussão no campo do ensino, uma vez que, nas práticas das instituições acadêmicas, a percepção é de que há certa indiferença (comparável à ignorância) ou ao desprezo pela perspectiva da teoria crítica nos estudos do direito.

Por conseguinte, tal proposição teórico-pedagógica pouco ou quase nunca é de fato explorada o âmbito acadêmico: pouco porque, quando se apresenta em disciplinas a serem discutidas em sala de aula, normalmente compreende uma carga horária inferior à das disciplinas menos humanistas e mais formalistas. Nesse lastro, se verifica a seguir, por meio de dados estatísticos, como o curso de Direito está organizado no país.

2 – O CURSO DE DIREITO E OS EIXOS DE FORMAÇÃO

Nesse capítulo, serão apresentados alguns dados estatísticos a respeito do panorama atual do curso de Direito no Brasil, tais como sua organização e distribuição pelas regiões, para, por fim, se adentrar ao percurso metodológico trilhado por esta investigação científica.

Conforme avançamos nas leituras, pesquisas, compreensões e estudos, percebemos o quão importante é conhecer as nuances que permeiam os cursos jurídicos oferecidos no Brasil, de modo que essas percepções elaboradas ao longo da tese nos levam a entender a configuração dos contextos atuais em que o ensino do Direito está inserido. Além disso, visível que certas *práxis* realizadas no Brasil Império ainda estão evidentes em salas de aula.

Para a análise da situação do ensino jurídico no país, o Censo da Educação Superior¹¹, no ano de 2016 traz dados de relevo, uma vez que é uma ferramenta de informação pública apta a oferecer, à sociedade civil e à comunidade acadêmica, informações que podem ser empregadas com vistas a aprimorar a qualidade do ensino superior. Esse, certamente, é um dos instrumentos mais completos no que se refere à pesquisa consolidada acerca da situação das instituições de educação superior (IES), de seus professores e de seus acadêmicos.

2.1 Panorama dos cursos de direito no Brasil

Ainda nessa perspectiva, trazemos à discussão informações da Fundação Getúlio Vargas (FGV), dispostas no projeto Observatório do Ensino do Direito¹², mais especificamente no Relatório “Quem oferece os cursos de Direito no Brasil”. Este projeto foi realizado no intuito

¹¹Consulta realizada no site < <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>> Acesso em 10 dez 2017.

¹² Criado em outubro de 2013 por iniciativa da FGV Direito SP, o OED – Observatório do Ensino do Direito – reúne, sistematiza e divulga informações sobre o ensino jurídico brasileiro, buscando contribuir para o incremento do debate e o aprofundamento das análises na área. O projeto, de caráter permanente, almeja servir como instrumento para qualificar a reflexão sobre o ensino do direito, da formação dos alunos à sua inserção no mercado de trabalho, passando pelas metodologias de ensino utilizadas para qualificação e direcionamento profissional. Seu público alvo são acadêmicos, profissionais e autoridades participantes da discussão sobre o ensino jurídico brasileiro. O projeto se desenvolve a partir de ciclos anuais de trabalho - docentes (2013 - 2014), instituições (2014 - 2015) e alunos (2015 - 2016). O OED divulga regularmente relatórios, a partir de dados oficiais coletados e analisados pelo Núcleo de Metodologia de Ensino da FGV Direito SP, com o fim de identificar as condições concretas em que se dá o ensino do direito no Brasil. Informações retiradas do site: <<http://direitosp.fgv.br/observatorio-ensino-direito>>. Acesso em 29 dez de 2017.

de apresentar-se como “um projeto permanente para conhecer a realidade do ensino jurídico no Brasil”, por isso essa pesquisa utiliza alguns dados constantes no resultado desse laboratório a fim de correlacioná-los com as dispostas no Censo de Ensino Superior como forma de delinear questões atinentes a tema e subtemas abordados nesta tese.

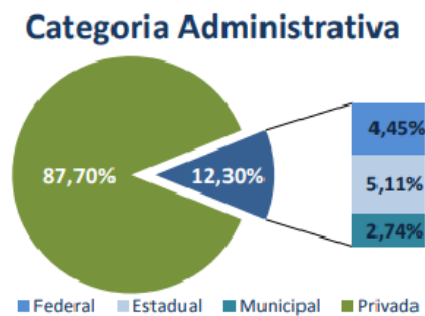
Segundo o Censo de Ensino Superior de 2016¹³, o Brasil possui 2.407 instituições de nível superior, sendo 87,7% destas instituições privadas, o que corresponde a um total de 2.111 instituições privadas e 296 instituições públicas, conforme gráfico apresentado. Dentre essa quantidade de instituições de nível superior, o Relatório de Ensino Superior de 2013, da Instituição FGV aponta o seguinte panorama para o ensino jurídico no Brasil (figura 1):

87,7% das instituições de educação superior são privadas

Tabela 1 - Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica e categoria administrativa - Brasil - 2016

Ano	Instituições								
	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2016	2.407	108	89	10	156	138	1.866	40	a

(a) Não se aplica.



- Das 2.407 IES, 2.111 são privadas e 296 são públicas;
- Quanto às IES públicas, 41,6% são estaduais (123 IES), 36,1% são federais (107) e 22,3% são municipais (66);
- A maioria das universidades é pública (54,8%);
- Entre as IES privadas, predominam as faculdades (88,4%);
- Quase 3/5 das IES federais são universidades e 37,4% são IFs e

Figura 1: Percentual de instituições de educação superior por categoria administrativa
Fonte: Fundação Getúlio Vargas (2016).

- Em 2014, o curso de Direito já correspondia a 1.157 do total de cursos de graduação, sendo apenas 182 desses cursos oferecidos em instituições públicas e o total de 975 em instituições particulares.
- O Brasil tem a proporção de 5,97 cursos de Direito por milhão de habitantes.

¹³ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse da Educação Superior 2016. [online], Brasília: Inep, 2016. [20/10/2017]. Disp: em < <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>.

Diante desses dados, é perceptível a função do direito como uma ferramenta estratégica e essencial não só para o desenvolvimento social, mas também como um instrumento de desenvolvimento inclusivo e sustentável, tendo em vista a multiplicação dos bacharelados. O número se reflete na crescente relevância do ensino jurídico na pauta e na agenda da governança pública, com vistas a traçar os parâmetros de gestão e a desenvolver estratégias e resoluções para as demandas geradas pela célere transformação realidade social.

Com isso, nos últimos anos, tem se ampliado as discussões no que diz respeito ao esforço de estabelecer um diálogo educativo e construtivo no âmbito interinstitucional, o qual envolva os órgãos reguladores, as instituições de ensino superior, profissionais e suas entidades representativas (OAB, AMB, etc.), além do mercado. Tudo no sentido de aprimorar a forma como se pensa e se ensina o Direito, rumo à transformação da consciência social.

Segundo o Conselho Nacional de Justiça - CNJ¹⁴, o Brasil comporta mais faculdades de Direito do que todos os países do mundo juntos. Essa posição resulta da expansão quase que irrefreada dos cursos jurídicos nas duas últimas décadas. Nalgum momento, por óbvio, haveria ser sentido o reflexo desse crescimento desenfreado nas estatísticas, colocando esse bacharelado como o maior curso do Brasil, e no mundo todo.

Isso se deve a diversas causas, pois o ensino jurídico possibilita uma gama extensa de atuação profissional, além do ingresso nas carreiras públicas e das possibilidades de atuação em setores jurídicos públicos e privados. Não por acaso, o curso de Direito é um dos mais tradicionais no Brasil e no mundo. Conforme Machado (2009, p.85) alerta para o seguinte:

Até hoje, o ensino jurídico se realiza no âmbito do sistema universitário, das faculdades isoladas e das universidades públicas e privadas, desfrutando ainda daquela antiga dignidade de ensino com importante 'componente ético-político, de nível superior, que proporciona ao bacharel a perspectiva de carreiras atraentes e a possibilidade de assumir postos relevantes na burocracia estatal. Logo, trata-se de um campo do saber e do ensino universitário que, em boa medida, ainda segue mantendo aquela aura de autoridade e de vinculação ao poder que lhe conferia o culto ao Direito Romano e Canônico. (MACHADO, 2009, p.85).

Ainda nessa perspectiva, o dicionário etimológico¹⁵ explica a origem da palavra crise:

¹⁴Entrevista concedida pelo conselheiro Jefferson Kravchychyn, do Conselho Nacional de Justiça ao Blog Leis e Negócios. Disponível em: < <http://leisenegocios.ig.com.br/index.php/2010/10/13/brasil-e-campeao-em-faculdades-de-direito/>>. Acesso em: 22 fev. de 2018.

¹⁵ Etimologia da palavra crise em: < <https://www.dicionarioetimologico.com.br/c/> >. Acesso em: 02 de fev. 2018.

A palavra crise é, em história da medicina, segundo antigas acepções, o 7º, 14º, 21º ou 28º dia que, na evolução de uma doença, constituía o momento decisivo para a cura ou para a morte, em medicina, trata-se do momento que define a evolução de uma doença para a cura ou para a morte ou de dor paroxística, com distúrbio funcional em um órgão. Em economia, é fase de transição entre um surto de prosperidade e outro de depressão, ou vice versa.

Por sua vez, a palavra crise, vem do latim *crisis*, que tem por significado “seleção, resultado de uma avaliação ou de um julgamento”, de maneira que essa explanação inicial e sucinta a respeito dos diversos sentidos da palavra crise se deu para que pudéssemos ambientar a nossa compreensão sobre ela no tocante ao ensino jurídico.

A constatação, portanto, é a seguinte: depois de identificada a configuração do contexto em que o ensino jurídico está inserido, tem-se revelada uma fase difícil na evolução dessa área como *locus* relevante do ensino de nível superior. Na discussão, tem-se os textos de alguns autores que encaminham suas discussões nessa perspectiva, tais como Antônio Alberto Machado (2009), Ávila Fagundes (2006) e Horácio Wanderlei Rodrigues (1993).

Segundo Fagundes (2006), a crise do ensino jurídico reflete a crise existencial por que passa a sociedade, haja vista “[...] a percepção da integralidade da vida, que apresenta diferentes facetas. O caos do interior do sistema educacional é resultado da grande crise que se vive na sociedade, de modo mais abrangente. A crise social repercute no interior do sistema jurídico” (FAGUNDES, 2006, p.13). Portanto, as tensões caóticas que se apresentam em cada indivíduo têm seus reflexos lançados diretamente na vida coletiva, e as dificuldades da vida social, por sua vez, lançam um caos interior em cada indivíduo.

Muito apropriadamente, Leonardo Boff (2015, p.3), no artigo ‘As crises da vida e a autorrealização’, publicado no Jornal do Brasil, ensina que “o desafio posto a cada um não é como evitar as crises [...] inerentes à condição humana. A questão é como as enfrentamos: que lições tiramos e como podemos crescer com elas. Por aí passa o caminho de autorrealização e de nossa maturidade como seres humanos ou de nosso fracasso” (BOFF, 2015, p.3).

De modo mais abrangente, Machado (2009) atenta para o fato de que a universidade brasileira enfrenta, hoje, uma forte crise enquanto instituição. Nesse passo, há um reflexo direto no ensino do Direito, destacando, sobretudo que a origem de tais problemas organizacionais decorre, todavia, de aspectos de teor político, econômico e social. (MACHADO, 2009). Nesse sentido, o autor destaca ainda o seguinte trecho:

[...]as instituições no Brasil, estão afetadas por um quadro de crise que se manifesta, no plano político, pela distorção do princípio da representatividade parlamentar, pelo descontrolado abuso eleitoreiro do poder econômico e pela corrupção endêmica dos representantes eleitos; na esfera econômica, pelo prolongado processo inflacionário seguido de um estabilização monetária com estagnação econômica e pelo conseqüente aumento do desemprego; no plano social, pela injusta desigualdade na distribuição de renda pela falência dos serviços básicos e pelo empobrecimento da grande massa trabalhadora, com os conseqüentes de miséria, violência e degradação humana inerentes a esses fatores; e **no âmbito propriamente jurídico, pela distribuição desigual dos direitos fundamentais, pela morosidade dos aparelhos judiciários e pela perda da legitimidade de alguns órgãos que integram o sistema de distribuição da justiça.** (MACHADO, 2009, p. 84, grifo nosso).

Ainda no que tange a crise paradigmática do ensino jurídico, destaca-se que essa tensão afeta não apenas o modo de reprodução do saber, mas principalmente o universo da prática do profissional do direito. Ora, sua formação profissional deveria estar pautada na sua capacitação em atuar na solução de conflitos de maneira a tornar-se um mediador na busca incessante pela democracia e pela justiça – e não um profissional apenas tecnológico, despolitizado e com a incômoda indiferença pelos parâmetros éticos da justiça. A observação culmina, por óbvio, nos inúmeros casos de gravíssimos erros judiciários ocorridos no país nos últimos anos: caso dos irmãos Naves, Heberon Oliveira e Fabiano Ferreira Russi.

Constata-se: “em 2016, mais de um milhão e cem mil estudantes concluíram a educação superior” (BRASIL, 2016). Não é de se admirar que o curso de Direito tenha 1.240 graduações, sendo esse total superior à somatória de todas as faculdades de Direito existentes no resto do mundo, conforme dados apurados junto ao Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

O fenômeno, portanto, merece sim a devida e detida atenção por parte da pesquisa científica para sua plena compreensão, pela qual se alcança a sua complexidade – ou parte dela.

Em 2016, mais de um milhão e cem mil estudantes concluíram a educação superior

- Entre 2015 e 2016, o número de concluintes na rede pública aumentou 2,9%; já na rede privada a variação positiva foi de 1,4%;
- No período de 2006 a 2016, a variação percentual do número de concluintes em cursos de graduação foi maior na rede privada, com 62,6%; enquanto na pública esse crescimento foi de 26,5% no mesmo período.

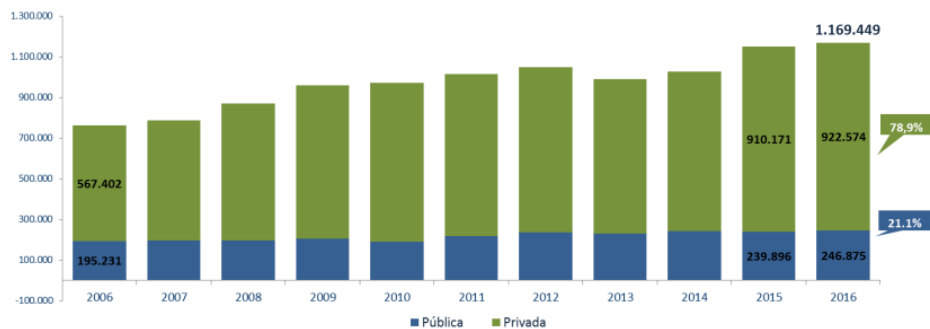


Figura 2: Número de concluintes em cursos de graduação por ano (2006 a 2016)

Fonte: Censo de Ensino Superior 2016.

Conforme a figura 2, é evidente a predominância das Instituições de ensino superior privadas, uma vez que estas abrigam 923 dos 1.062 cursos de Direito. Como se percebe, a região Sudeste é a de maior destaque representativo, posto que concentra 453 cursos de direito, o que corresponde a 42,7% do total nacional. Pondera-se: as regiões Nordeste e Sul têm, em média, a mesma representação, de 19,6% e de 20,3%, respectivamente, do total.

A região Norte teve a representação, com 6,6% do total e 70 cursos, seguida pela região Centro-Oeste, com 115 cursos, equivalente a 10,8%. Analisando-se a distribuição por Categoria Administrativa, a região Norte tem maior proporção na rede pública, com 24,3%.

Grande Região	Categoria Administrativa		
	Total	Pública	Privada
Brasil	1.062	139	923
	100,0%	13,1%	86,9%
NO	70	17	53
	100,0%	24,3%	75,7%
NE	208	45	163
	100,0%	21,6%	78,4%
SE	453	31	422
	100,0%	6,8%	93,2%
SUL	216	23	193
	100,0%	10,6%	89,4%
CO	115	23	92
	100,0%	20,0%	80,0%

Tabela 1: Distribuição absoluta e percentual - Cursos Participantes por região

Fonte: Inep/DAES – Enade 2015

Por outro lado, a região que apresenta a maior proporção de cursos em Instituições Privadas, com 93,2%, é a Sudeste. Insta destacar que essa região contempla a maior quantidade de cursos em Instituições Privadas do país, computando a quantidade de 422 cursos de Direito. No que concerne aos cursos em Instituições Públicas, é na região Nordeste que está o maior quantitativo nacional, possuindo 45 dos 139 avaliados.

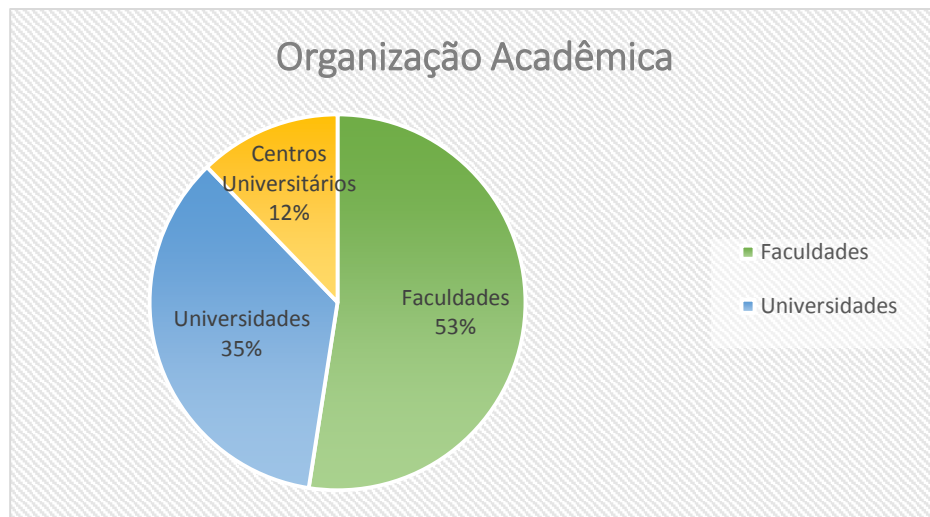


Figura 3: Organização acadêmica por tipo de instituição de ensino superior

Fonte: Autora da pesquisa (2018).

No gráfico (figura 3) têm-se representadas as formas pelas quais os cursos de Direito estão dispostos no cenário brasileiro. As Faculdades correspondem a pouco mais da metade de todas as instituições de ensino superior (IES), o que equivale a 557 unidades. Em seguida, existem as Universidades, que oferecem um total de 375 cursos de direito. Já os Centros Universitários, por seu turno, somam 130 e atuam ofertando 12,2% do total de cursos.

Em suma, no tocante à distribuição do curso de Direito pelo país, e ainda considerando que o Brasil tem o total de 1.062 graduações, 557 são oferecidas em faculdades, 130 em Centros Universitários e 375 em Universidades. A região Sudeste tem a maior quantidade de cursos em suas três formas de organização acadêmica, com 220 faculdades, 164 universidades e 69 centros universitários. Em segundo lugar está o Sul, com 216 cursos, dos quais 23 são ofertados em Centros Universitários, 107 em a Universidades e 86 ofertados em faculdades.

Na região Nordeste, há 139 cursos em Faculdades, 57 em Universidades e 12 Centros Universitários, totalizando 208 cursos. Já na região Centro-Oeste, foram catalogados 17 cursos em Centros Universitários, 69 em faculdades e 29 em Universidades, no total de 115 cursos na área. Por fim, o Norte foi a região com menor expressão no número de cursos de Direito, vez que possui somente 70, dos quais nove são oferecidos em Centros Universitários, 18 em Universidades e outros 43 em Faculdades.

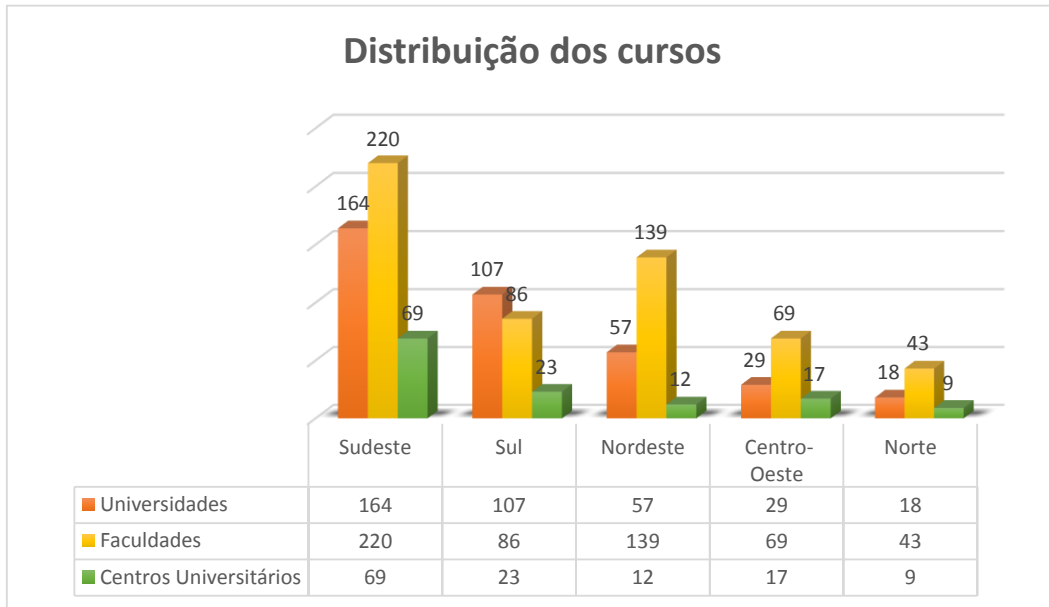


Figura 4: Distribuição dos cursos de Direito por região conforme o tipo de IES.

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

Relevante se faz apresentar o panorama geral da quantidade de cursos de Direito em cada região brasileira (figura 4). Vale destacar que os estados de São Paulo e Minas Gerais são os dois a ofertar mais graduações, com 206 e 103 cursos, respectivamente. Em seguida, o Paraná, 83, o Rio de Janeiro, com 80 e o Rio Grande do Sul, com 76 cursos. Curioso ressaltar que esses cinco estados já oferecem mais da metade (54,7%) de todas as formações ofertadas no país. Por outro lado, Acre e Roraima contam, cada um, apenas quatro cursos de formação jurídica.

A Resolução CNE/CES N° 9, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de graduação em Direito, as quais devem ser observadas pelas Instituições de Educação Superior (IES) em sua organização curricular, estabelece o que se passa a ler:

Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

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

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

III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares. (RES. CNE/CES Nº 9b, 2004, p. 24).

Assim, conforme as diretrizes expostas, as instituições de ensino superior devem ter o ensino jurídico pautado em grandes eixos de formação: o Fundamental, Profissional e Prática. O diagrama (figura 5) tem como objetivo organizar visualmente esses três grandes eixos:

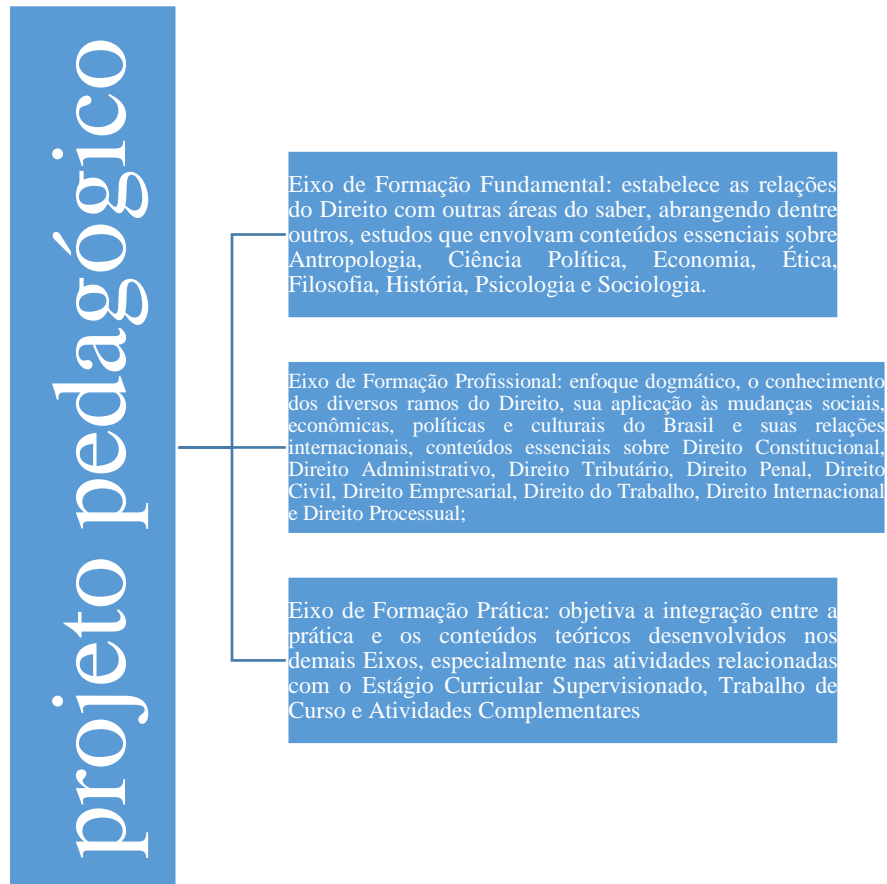


Figura 5: Projeto Político Pedagógico dos cursos de Direito e seus eixos

Fonte: Resolução CNE/CES nº 9 – MEC.

Diante dessas informações, agora estabeleceremos as devidas conexões das diretrizes acima expostas, bem como sua relação com a prática pedagógica da interdisciplinaridade, como forma de contribuir para a formação de competências profissionais nos alunos das instituições de ensino. A esse respeito, Martins (2005, p.3) explana acerca da perspectiva de uma educação transformadora para o ensino jurídico, a saber:

[...] o desafio imediato dos cursos de Direito no país deve passar pela reformulação das políticas pedagógicas estabelecendo um novo paradigma, capaz de romper o tradicional modelo positivista e formar profissionais humanistas dentro de uma abordagem interdisciplinar aptos a compreender e mensurar os fenômenos jurídicos e suas implicações sociais, utilizar técnicas e aliar a teoria à prática. (MARTINS, 2005, p. 3).

Nesse sentido, a autora relembra o pensador Norberto Bobbio, uma vez que este há algum tempo questiona a presença da carência de estudos interdisciplinares no ensino jurídico, isso porque para ele, o estudo pragmático da norma jurídica não pode se furtar de avaliar o sistema no qual está inserido, assim como suas inter-relações e sua integração com a vida, questionando perspectiva do positivismo ainda arraigada aos bacharelados em análise.

Adiante, Martins (2005) alerta que as diretrizes positivistas em que o ensino do direito é pautado produzem reflexos diretamente nas práticas pedagógicas dos cursos, assim como nos conteúdos ministrados em sala de aula, constituindo-se, portanto, como verdadeiros entraves para a formação humanística e crítica do bacharel em Direito no país.

Nesse sentido, Zimiani & Hoepfner (2008, p.104) apontam que as instituições de ensino superior que se dispõem a oferecer o curso de Direito, devem, sobretudo, “utilizar instrumentos de ensino que ampliem a consciência de seus alunos para que estejam preparados para entender em que contexto vão operar e o sentido de sua ação na sociedade”. Neste ponto é que a presente investigação lança seu olhar, posto que se acredita na materialização da interdisciplinaridade no ensino jurídico e na sua capacidade de contribuir para a formação humanística do discente.

A Resolução Nº 9 – que trata das diretrizes do curso – adota postura estritamente rígida no que concerne ao aprendizado normativo do acadêmico do curso de Direito:

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências: I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; II - interpretação e aplicação do Direito; III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; VII - julgamento e tomada de decisões; e, VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Daí a relevância de se investigar acerca da interdisciplinaridade nesse seara, uma vez que o documento normativo do curso pouco ou nada incentiva no sentido da formação mais humanística do graduando. Por isso, no capítulo 4 dessa pesquisa, apontaremos algumas sugestões de propostas interdisciplinares a serem futuramente estudadas pelos educadores.

2.1 Eixos de formação na área jurídica

Neste momento, exploraremos a configuração da organização curricular empregada no curso de Direito a partir de seus três eixos de formação: a) eixo de Formação Fundamental; b) eixo de Formação Profissional; e c) eixo de Formação Prática. Todavia, antes de aprofundarmos a discussão acerca dos eixos, faz-se necessário um rápido resgate histórico na perspectiva da configuração curricular do curso de Direito no país.

Os primeiros cursos de Direito no Brasil apresentavam em sua composição curricular uma matriz essencialmente interdisciplinar, conforme os estudos de Machado (2005) sobre as condições sociais e as questões atuais relacionadas à transformação social advinda do ensino jurídico. Assim, inicialmente, os esforços do ensino jurídico no país eram pautados por uma construção de indivíduo que estivesse voltada para uma “formação geral e política do bacharel”, posto que priorizavam a formação global e crítica do indivíduo.

Por essa razão, ao longo de todo o século XIX – e até as primeiras décadas do século XX – houve, na composição curricular do curso de Direito, uma harmonia entre as disciplinas de teor mais político e filosófico e as disciplinas dogmáticas ou mais técnicas.

O primeiro modelo do curso de Direito surge com o nascimento dos cursos de ciências jurídicas e sociais, por meio da lei de 11/08/1827, em Olinda e São Paulo. Esses cursos tinham como propósito oferecer uma formação humanista e generalista aos bacharéis de direito, isso porque se buscava a qualificação desses indivíduos para o desempenho das atividades político-administrativas em substituição à burocracia portuguesa, por meio do Estado nacional, cuja independência havia sido conquistada recentemente. Nesse sentido, havia uma preocupação não somente no campo intelectual, mas também com a formação moral do indivíduo egresso desses primeiros cursos jurídicos, de modo a prepará-los a assumir sua posição na sociedade.

Segundo Fortes (2000, p.18), “desde a chegada da Família Real para o Brasil, [...] a universidade pautava seu regime pelos moldes europeus, segundo os padrões culturais da época; de influência predominantemente francesa, passando por Portugal, valendo-se [...] das obras educacionais do príncipe regente”.

Nesse sentido, Paviani e Pozenato (1980) explicam a idealização dos cursos jurídicos dessa época como uma relação de necessidade das demandas da sociedade do próprio Brasil Império, assim como também uma etapa prematura do surgimento das universidades:

No lugar da Universidade, seguiu-se no Brasil o modelo francês, de inspiração napoleônica, de criar escolas profissionais autônomas, para a formação de

profissionais liberais: médicos, engenheiros e advogados. Esse modelo corresponde às necessidades da ordem social vigente, no sentido de reforçá-la. A Universidade, nesse contexto, teria uma função “desestabilizadora”, papel aliás desempenhado em parte pelas Faculdades de Direito, onde se desenvolveu a ideologia republicana. No período imperial, essas faculdades foram uma espécie de embrião de Universidade. (PAVIANE e POZENATO, 1980, p.66).

Na década de 1960, porém, surgia o modelo tecnicista do curso, através da Lei n.º 5.540/68, que deu ensejo à Reforma Universitária e ganhou contornos concretos na reforma curricular, precisamente por meio das Resoluções n.º 03/72 e 15/73 do extinto Conselho Federal de Educação. Naquela época, ocorreu uma massificação dos cursos de Direito ao longo do período militar, tendo em vista que essas resoluções determinavam um currículo mínimo para o curso de graduação em Direito, o que abarcava matérias básicas e também disciplinas profissionais. Além disso, as grades exigiam o estágio supervisionado de prática forense criminal e cível, o que até então não constava na grade curricular dos bacharelados.

Necessário observar que a expressão *currículo mínimo*, adotada nas resoluções, está longe de ser orientação que se esgote em si mesma, motivo pelo qual houve o emprego da palavra “mínimo”, isto é, o menor limite possível que se pode exigir de um curso de Direito.

Portanto, o currículo mínimo sugeriu explicitamente que tais composições curriculares não tivessem como propósito esgotar totalmente a carga horária das instituições de ensino, posto que se apresentavam como núcleo indispensável e essencial à formação do bacharel. Ademais, era de onde irradiariam complementações e variações diversas para que cada lugar tivesse seu espaço de construção de conhecimento específico, compartimentalizado.

É isso que torna o ensino jurídico singular em cada localidade onde se estabeleça. Não há uma exigência legal, ressalvados os requisitos mínimos, que determine que o ensino jurídico ensinado, por exemplo, no Amazonas deva ser, obrigatoriamente, o mesmo ensinado no Rio de Janeiro, possibilitando, assim, que cada região tenha a faculdade de agregar cadeiras de ensino que atendam às suas peculiaridades.

Todavia, o atendimento da demanda específica nos variados espaços só foi possível pela configuração aberta do currículo mínimo, uma vez que este possibilita que as instituições de ensino superior possam organizar disciplinas complementares conforme suas necessidades.

Nesse lastro, as Resoluções n.º 03/72 e 15/73 tinham o propósito de apontar as diretrizes para os Projetos Políticos Pedagógicos das Instituições, isto é, a dogmática, compreendida esta como o estudo sistêmico das normas jurídicas. Nesse sentido, Buitoni (2017, p.4) explica ser a

dogmática jurídica forma de “[...] viabilizar decisões, simplificando a complexidade, diminuindo o questionamento social e estabilizando a sociedade”.

De acordo com Libâneo (1996, p.23), “no tecnicismo, crê-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. Dessa forma, o essencial não seria o conteúdo da realidade, mas as técnicas (formas) de descoberta e aplicação[...]”. Sob essa perspectiva tecnicista é que se percebe a supervalorização da técnica em detrimento do contexto, ficando relegada a educação ao mero papel de instituição organizadora da aquisição de habilidades que futuramente terão o poder de controlar – e, inclusive, manipular a realidade, de modo que subjaz uma sociedade atrelada a um grupo cujo objetivo será unicamente a dominação da técnica como forma de exploração e controle.

Todavia, é a partir de 1994, pela Portaria nº1.866, que os conteúdos mínimos do curso de Direito foram estabelecidos, dentre os quais as normas acerca de carga horária, duração do curso, matriz curricular, estágio obrigatório, dentre outros. Além do mais, houve a inovação da necessidade de se apresentar uma monografia perante banca examinadora para que, então, lhe fosse conferido o título de bacharel. A esse respeito, Lima (2005, p.74) sintetiza:

Na década de 90, no âmbito do ensino jurídico no Brasil, também encontramos manifestações de conquistas importantes para o seu aprimoramento, por meio da construção de um modelo de ensino jurídico que conjuga a formação humanista, reflexiva e crítica com a formação profissionalizante e prática, superando o modelo ultrapassado do profissional tecnicista, que vigorou nas décadas de setenta e oitenta.

Em 2004, através da Resolução CNE/ES nº 9, de 29 de setembro, finalmente foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito. Conforme o artigo 1º desse documento, “a presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares do Curso de graduação em Direito, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior em sua organização curricular”. Por conseguinte, as Instituições de Ensino Superior, na elaboração de seus projetos pedagógicos, devem atentar e obedecer aos preceitos legais.

Destacamos o interesse em dois artigos desse documento legal. O primeiro será o art. 5º da Resolução CNE/ES, que traz em seu bojo a determinação legal de que os cursos de graduação em Direito devem ser regidos pelos seguintes eixos de formação, a saber:

Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

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

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

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

Assim, a disposição dos eixos curriculares do curso de graduação em Direito ocorreu da seguinte maneira, de acordo com a inscrição em faculdades locais (2005) (quadro 1):

Eixo Fundamental	Eixo Profissional	Eixo Prático
	Direito Constitucional	
Antropologia	Direito Administrativo	Estágio Curricular Supervisionado
Ciência Política	Direito Tributário	
Economia	Direito Penal	Trabalho de Curso
Ética	Direito Civil	Atividades Complementares
Filosofia	Direito Empresarial	
História	Direito do Trabalho	
Psicologia	Direito Internacional	
Sociologia	Direito Processual	

Quadro 1: Eixos curriculares do curso de graduação em Direito, conforme a Resolução n.9/2004

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

A segunda observação é sobre o artigo 2º, § 1º, inciso IV, da mesma lei, que trata em especial da interdisciplinaridade no projeto pedagógico do curso de Direito, conforme segue:

Art. 2º A organização do Curso de graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;

II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;

IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

VIII - incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do NPJ;

X - concepção e composição das atividades complementares; e,

XI - inclusão obrigatória do Trabalho de Curso. (*Grifo nosso*).

As Ciências Jurídicas historicamente estão estruturadas em duas modalidades: *stricto e lato sensu* (NADER, 2005). Se, sob o prisma da Dogmática, o jurista analisa os costumes, a legislação, a doutrina e as aplicações institucionais do Direito por meio da Jurisprudência; por outro viés, está um olhar sob o Direito através das lentes das Ciências Humanas, as quais buscam enfoque na interação da legalidade com as instituições e a convivência humana sob um ponto de vista interdisciplinar, já que coaduna estudos da Antropologia, Sociologia, Pedagogia, Economia, História, Ciência Política, entre outros campos do saber.

Nesse sentido, Reale (2001, p.168) ensina que, por pura essência, a ciência jurídica é dogmática: “[...] não por se basear em verdades indiscutíveis, mas porque a doutrina jurídica se

desenvolve a partir das normas vigentes. Isto é, do Direito positivo: etimologicamente ‘dogma’ significa aquilo que é posto ou estabelecido por quem tenha autoridade para fazê-lo”.

Por isso, nas seções seguintes, trataremos de explorar cada eixo de formação constante na legislação, todos sob uma perspectiva da interdisciplinaridade, uma vez que esta tese de doutoramento tem como propósito tecer reflexões para além de um discurso meramente teórico. Aqui, buscamos apresentar um rol de propostas a serem possivelmente realizadas no âmbito do ensino jurídico das instituições de ensino superior.

2.1.1 Eixo de Formação Fundamental

O eixo de formação fundamental tem por objetivo fazer uma imersão do acadêmico de Direito a outros campos científicos a que o ramo jurídico inevitavelmente está integrado. Nesse caso, o discente será levado a refletir sobre as relações que o campo jurídico trava com outros campos do saber, conforme o art. 5º, inciso I, da Resolução CNE/ES, a saber:

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

A seguir, apresentamos uma imagem diagramática do Eixo de formação fundamental (figura 6), de modo a demonstrar a relação entre as diversas variáveis, ou melhor, as diversas disciplinas essenciais ao curso de Direito. Insta dizer que os entrelaçamentos destas disciplinas propiciam ao aluno o desenvolvimento das seguintes habilidades: desenvolvimento de leitura em nível de abstração acadêmica; uma identificação entre o Direito e os demais campos de conhecimentos; e a capacidade interpretativa oral e escrita relacionada aos outros campos.

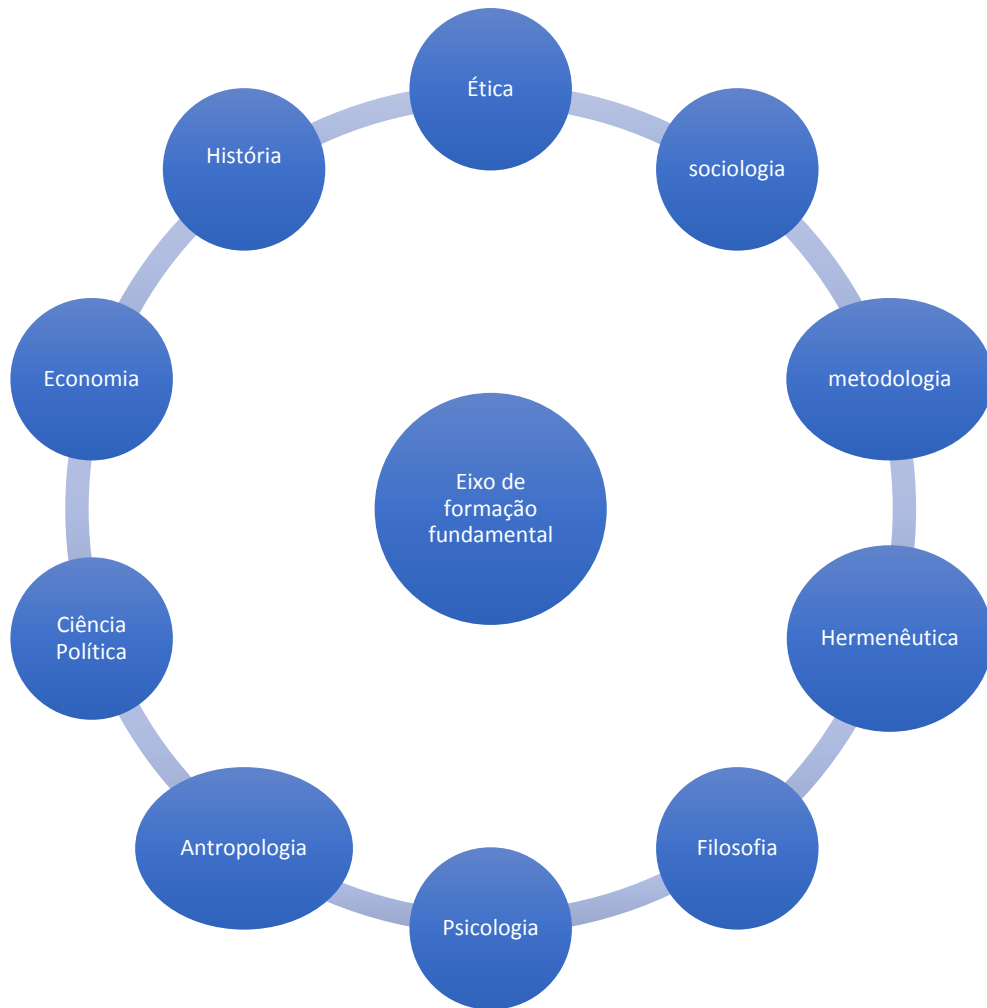


Figura 6: Diagrama – Eixo de Formação Fundamental do Curso Jurídico
Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

A despeito do exposto, Meira & Rodrigues (2017, p.3) afirmam ser comum a existência, nas instituições, de uma [...] “inclinação da maioria dos alunos, professores e coordenadores de curso no sentido de considerar os conteúdos do **eixo fundamental** como os menos relevantes da grade curricular”. O fato de a propedêutica do ensino jurídico ser relegada a um plano inferior seria confirmada pelo hábito de utilizar o eixo fundamental para acomodar docentes menos especializados ou ditos inaptos, conforme Souza (2013, p.9):

A situação mais frequente nas faculdades de direito são as aulas de filosofia e de outras cadeiras do eixo fundamental serem tapeadas por qualquer bacharel sem nada melhor para fazer. Ocorre que tais [...] juristas muitas vezes se veem receosos quando instituídos nos seus cargos, isso porque não possuem qualquer conhecimento na matéria em que lecionam, ao mesmo tempo em que são lançados em sala de aula expostos as dúvidas e críticas dos alunos. (Souza, 2013, p.9).

Uma das justificativas para o descaso com as disciplinas do eixo fundamental seria o fato de que o Exame de Ordem, bem como outros tantos concursos de carreiras jurídicas, aferem exclusivamente conhecimentos que compõem apenas outros eixos de formação. Todavia, indiscutível é que as disciplinas e os conhecimentos compartilhados no eixo fundamental tenham sua devida importância na trajetória profissional do acadêmico. Isso porque tais conhecimentos estão pautados sob o prisma de um olhar cultural. Além do mais, colaboram para a construção de um espírito mais reflexivo no ambiente acadêmico.

Tal modelo de ensino jurídico, que traz em sua essência a formação do profissional de Direito de maneira mais humanística, crítica e reflexiva, não é corroborado pelas instituições devido a fatores extrínsecos e mercadológicos. A formação profissionalizante e pragmática está expressamente delineada no art. 3.º da Resolução n.9/2004, conforme abaixo:

O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. (RESOLUÇÃO N.9/2004, art.3).

Nesse eixo, as atividades são desenvolvidas de modo a produzir um desempenho que leve o discente à construção de um pensamento argumentativo, crítico e investigativo. Assim, ele será capaz de refletir acerca das questões sociais, jurídicas e políticas que perpassam a interação entre o Direito e os outros ramos de conhecimento.

Entretanto, “[...] raramente se enfrenta a tarefa de vincular diretamente o conteúdo das disciplinas e atividades do eixo fundamental aos conhecimentos e habilidades necessários ao exercício profissional do graduando” (MEIRA & RODRIGUES, 2017, p.3). Em face da ausência de atividades capazes de evidenciar a relação de conhecimentos compartilhados no eixo fundamental na vida acadêmica e profissional do acadêmico de direito é que esta fase dessa pesquisa de doutoramento busca atentar.

Assim, o próprio MEC atenta para a necessidade de entrelaçamento do Direito com outros campos do saber quando afirma isto: “[...] o eixo fundamental tem por objetivo integrar o estudante no campo do Direito, sob a perspectiva de seu objeto, apontando ainda para as

relações do Direito com outras áreas do saber, pertinentes à compreensão de seu método e finalidades. No tocante à relevância de disciplinas propedêuticas do curso de Direito e a relação direta com a interdisciplinaridade, o ensinamento de Lôbo (1996, p.10) revela:

A interdisciplinaridade, na dimensão externa ao saber dogmático jurídico, enlaça-se com matérias que contribuem para a formação do profissional de Direito, notadamente estimuladoras da reflexão crítica e da atuação político-institucional, que a sociedade cada vez mais dele reclama. Assim, a interessante abertura para as Ciências Sociais, Humanas, Políticas, para a Filosofia, incluindo as perspectivas lógica e ética, para a Psicologia, para a Informática, para a Ciência da Linguagem. [...]

[...] O conteúdo mínimo é assim dividido em três partes:

- a) a parte fundamental e reflexivo-crítica;
- b) a parte profissionalizante ou técnica-jurídica;
- c) a parte prática.

[...]

Sempre sustentei, em trabalhos anteriores, que a formação jurídica assenta-se neste tripé. O curso jurídico, para bem desempenhar suas finalidades, deve atingir, de modo Inter independente, a tríplice função de: a) formação fundamental e sociopolítica, que forneça ao aluno uma sólida base humanística e de capacitação crítica; b) formação técnico-jurídica, que o capacite ao exercício competente de sua profissão reconhecendo que as disciplinas dogmáticas admitem espaço à reflexão crítica; c) formação prática, oferecendo oferecendo-lhes os meios para aplicar os conhecimentos obtidos. A matéria Filosofia (geral e jurídica), que pode estar desdobrada em mais de uma disciplina, deve incluir no conteúdo programático o estudo da ética geral e da ética profissional. Há espaço para inclusão do inquietante tema da bioética, que cada vez mais convida à meditação dos juristas. A obrigatoriedade da Sociologia jurídica rende homenagem à luta histórica de grandes sociólogos do Direito, no Brasil, como Cláudio Souto que, em suas obras sempre reclamou a imprescindibilidade desses estudos para a formação do profissional do Direito, abrindo-lhes horizontes para além da dogmática jurídica. Com a Ciência Política pretende-se ir mais longe que o estudo clássico da teoria do Estado, embora esta continue. Interessa ao estudante de Direito que amplie sua compreensão aos fenômenos e estruturas políticas sua compreensão aos fenômenos e estruturas políticas, à teoria do poder (e o poder político formal), à deontologia política. [...]

É interessante ressaltar que o novo modelo de ensino jurídico cujo ideal é pautado na combinação de uma formação geral, humanística, crítica e reflexiva com a formação profissionalizante e prática está expressamente disposto no art. 3º, conforme abaixo:

O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma

postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania (RESOLUÇÃO N.9/2004, art.3).

Aqueles que tecem críticas acerca dessa concepção de ensino jurídico procuram alegar que os cursos de direito devem estar dedicados somente a formação profissional do bacharel, assim como também devem capacitá-lo para a realização do Exame da Ordem.

Além disso, também afirmam que a carga horária das disciplinas humanísticas ou propedêuticas retira do bacharel um maior aproveitamento das disciplinas profissionalizantes, o que acarretaria baixo rendimento do egresso no exercício da advocacia e em exames da carreira jurídica. Por essa razão, discutem sobre a possibilidade de eliminar tais disciplinas da organização curricular do curso de Direito, ou ao menos promover uma redução significativa da carga horária, enfocando mais na especialização e nas disciplinas profissionalizantes.

Embora esta pesquisa entenda que os críticos do modelo jurídico, humanístico e reflexivo busquem priorizar a especialização do bacharel pela formação exclusivamente profissionalizante, ressuscitando assim o modelo tecnicista de ensino, entendemos que este modelo coloca em perigo conquistas históricas que o modelo representa.

Isso porque aqueles que defendem que o curso de Direito deve enfatizar apenas as disciplinas constantes no Exame da Ordem, esquecendo-se de que o curso de Direito tem por propósito formar indivíduos que possam vislumbrar uma carreira profissional para além da advocacia. Obviamente o ensino jurídico tem a pretensão de formar profissionais jurídicos, entretanto, esse ofício não se restringe à preparação técnica da carreira de advocacia, mas, ao contrário, oferece ferramentas que possam capacitá-lo a optar por outras profissões jurídicas.

Acerca dessa problematização da especialização, Morin (2000) traz para essa discussão uma linha de pensamento que aponta os equívocos de se buscar um estudo da ciência jurídica descolado das disciplinas propedêuticas, conforme se transcreve a seguir:

De fato, a hiperespecialização impede tanto a percepção do global (que ela fragmenta em parcelas), quanto do essencial (que ela dissolve). Impede até mesmo de tratar corretamente os problemas particulares, que só podem ser propostos e pensados em seu contexto. Entretanto, os problemas essenciais nunca são parcelados e os problemas globais são cada vez mais essenciais. Enquanto a cultura geral comportava a incitação à busca da contextualização de qualquer informação ou ideia, a cultura científica e técnica disciplinar parcela, desune e compartimenta os saberes, tornando cada vez mais difícil a sua contextualização. [...] O conhecimento especializado é uma forma particular de abstração. A especialização “abstrai”, em outras palavras, extrai um objeto de

seu contexto e de seu conjunto, rejeita os laços e as intercomunicações com seu meio, introduz o objeto no setor conceptual abstrato que é o da disciplina compartimentada, cujas fronteiras fragmentam arbitrariamente a sistemicidade (relação da parte com o todo) e a multidimensionalidade dos fenômenos; conduz à abstração matemática que opera de si própria uma cisão com o concreto, privilegiando tudo o que é calculável e passível de ser formalizado [...] (MORIN, 2000, p. 41).

Assim, a contribuição desta tese também é no sentido de produzir reflexões a respeito das relações entre disciplinas que envolvem os três eixos, a fim de evidenciar possibilidades e desenvolver no discente a percepção de que conceitos e habilidades necessários ao cotidiano profissional do jurista devem ser trabalhados num contexto de interação entre os três eixos.

Aliás, vale destacar: a relevância do eixo em questão – uma vez que a denominação ‘eixo fundamental’ intrinsecamente já sugere – está no seu propósito de construção da base, do alicerce, do terreno a ser preparado para que o aluno possa receber ao longo dos cinco anos de graduação outros conceitos operacionais para o ramo jurídico. Aí está uma das – senão a maior relevância – de tais disciplinas. Nesse sentido, Telles Júnior (2003, p.41) aduz:

Durante cinco anos do Curso, matérias muitas e diversas são explicitadas e estudadas. Mas, reparem, todas elas se prendem umas com as outras. Relacionam-se pelos seus primeiros princípios, pelos seus fundamentos, pelos fins que almejam. Em verdade, podemos até dizer que, durante todo o Curso numa Faculdade de Direito, cuidamos de uma única disciplina: A Disciplina da Convivência Humana.

Em consonância com essa linha de raciocínio JAPIASSÚ (1976, p. 51) ensina que não existem realidades independentes em se tratando da prática interdisciplinar, veja-se:

Em síntese, poderíamos dizer que a metodologia interdisciplinar postula uma reformulação generalizada das estruturas de ensino das disciplinas científicas, na medida em que coloca em questão não somente a pedagogia de cada disciplina, mas também o papel do ensino pré universitário, bem como o emprego que se faz dos conhecimentos psicopedagógicos adquiridos. Ademais, põe em jogo o fracionamento das disciplinas ainda vigentes nas universidades, para postular uma pedagogia que privilegie as interconexões interdisciplinares.

Por sua vez, MORIN (2001, p.18) alerta para a probabilidade de serem os “operadores do Direito” enfraquecidos em sua percepção global sobre o próprio papel na sociedade:

O enfraquecimento de uma percepção global leva ao enfraquecimento do senso de responsabilidade - cada um tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada, bem como ao enfraquecimento da solidariedade – ninguém mais preserva seu elo orgânico com a cidade e seus concidadãos.

Entretanto, ainda é perceptível, no que concerne aos eixos de formação, “[...] a presença ainda muito rígida e formal de um número bem mais significativo de disciplinas meramente tecnicistas em detrimento das disciplinas de formação humanística, que aparecem em proporção ínfima e, na realidade prática, ficam resumidas a aulas teóricas ministradas nos dois períodos iniciais dos cursos [...] (PALMEIRA, PRADO & CORDEIRO, 2017, p.60), o que proporciona ao acadêmico uma espécie de formação limitada e limitadora.

Nesse sentido, o ensino jurídico demonstra sua fragilidade por não cumprir o seu papel de estimular o desenvolvimento pleno de indivíduos que possam atuar para além de meros aplicadores da lei, pois, muito além do ensino dogmático, o papel das instituições de ensino deve prezar pela formação de pessoas com acurada consciência humana e ética, e que tenham a capacidade de intervir com sensibilidade e competência no panorama social atual, tão marcado pela exclusão e violência, muitas vezes legitimadas pelo próprio aparelho estatal.

Aliás, as disciplinas que compõem o eixo de formação fundamental possuem, por sua natureza, a função intrínseca de serem um conjunto diversificado de conhecimentos articulados entre si, de áreas afins à ciência jurídica e que se afiguram extremamente importantes para a formação humanista do acadêmico de direito. Nesse momento, discutiremos a ciência da antropologia e sua ligação com o direito, como disciplina de suma relevância para a formação de um profissional jurídico adequado às necessidades da sociedade atual.

Observa-se, por exemplo que, há uma crescente associação, ou melhor, comunicação entre os estudos advindos das pesquisas de antropólogos e sua intercessão com estudos e a atuação dos profissionais jurídicos e o sistema jurídico brasileiro. Com a promulgação da Carta Magna de 1988 e com a evolução do grupo social, urge a necessidade do diálogo substancial entre o direito e outras ciências. No caso, a Antropologia tem desempenhado essa parceria através da participação em discussões sobre segurança pública, seja na defesa da cidadania e do direito das minorias, na elaboração de laudos periciais sobre territórios indígenas entre outras atividades.

Nesse sentido, a comunicação da ciência da antropologia com o direito, cada vez mais demonstra a relevância do ofício antropológico em âmbito jurídico, embora se saiba das limitações existentes na compreensão mútua entre os profissionais dessas e de outras áreas. Muito embora se saiba que as dificuldades da comunicação do direito com outras ciências nem sempre são claras ou de fácil superação, devemos perseverar no sentido de se buscar o diálogo diário com outros campos do conhecimento. Por isso, a necessidade de se compreender os pontos de distância e de congruência entre as ciências,

Além de diferenças no campo conceitual que dificultam o diálogo, a antropologia produz conhecimento com base em pesquisa empírica e cultiva a preocupação em apreender e (aprender com) o ponto de vista do ator ou dos sujeitos da pesquisa, ao passo que o direito é uma disciplina normativa que analisa “fatos” trazidos aos tribunais e se preocupa com o dever ser e a referência a direitos predefinidos. (LIMA, 2012, p.11)

Nesse sentido, enquanto a construção do conhecimento no campo da antropologia é pautado pela constante interlocução com os atores pertencentes ao campo estudado, isto é, estes tornam-se os próprios coprodutores do conhecimento produzido, no âmbito da ciência jurídica o movimento da elaboração do conhecimento desconsidera a empiria no seu processo de solidificação.

Assim, considerando que a sociedade brasileira caracterizada por uma organização complexa e diversificada, além da nítida divisão entre o corpo social e o Estado, e por práticas jurídicas cujo direção está norteadas por doutrinas e leis processuais evidentemente desconexas da realidade dos seus cidadãos, apresenta nos processos jurídicos uma evidente densidade para aqueles que realmente deles necessitam. Nesse sentido, é que a Antropologia apresenta sua relevância na formação do acadêmico de direito, futuro profissional jurídico, por romper com a lógica da tradição jurídica, uma vez que esta apresenta características muito específicas no que concerne ao sistema de produção e reprodução do saber jurídico.

Desse modo, em se tratando de conhecimento científico, este decorre de uma crescente e infundável constituição de harmonias sucessivas que define fatos, até que ocorra uma revolução ocorra e seja capaz de quebrar tal consenso. Por tal razão é que as produções científicas, por vezes, afastam a chamada “manualização do conhecimento”, de modo a não congelar, isto é, não ditar o dever ser do conhecimento. Segundo Lima (2012, p.21) ocorre que, por outro lado, “[...] no direito, proliferam manuais, tratados e dicionários, que são fontes

perenes de controversas opiniões doutrinárias, a serem instrumentalizadas de acordo com as necessidades específicas dos atores do campo num dado momento”.

Essa “manualização” tem por efeito estancar o conhecimento no tempo e no espaço, fazendo com que o raciocínio crítico e reflexivo seja esquecido, ocultando ainda, no mais das vezes, a autoria, a história e as razões das dissidências e das escolhas realizadas, todas orquestradas para a maior comodidade do leitor (Kuhn, 1962). O distanciamento dos estudos antropológicos e jurídicos, em âmbito de produção de conhecimento científico no Brasil teve suas limitações por diversas razões, a saber, uma delas,

Acrescem-se a essas dificuldades as representações e os preconceitos recíprocos entre as duas áreas no Brasil: durante muito tempo, as ciências sociais viram o direito como uma decorrência do aparelho de Estado, e não como um aspecto normativo da sociedade. Por outro lado, o direito enxergou as ciências sociais como um campo de crítica ideológica sistemática ao status quo, como se fosse possível à sociedade viver sem normas. De qualquer forma, ambas as posturas eram representações do outro como “externo” às relações sociais empíricas, como se o mundo das normas e o da ciência não fossem apenas modos de vida possíveis, entre muitos outros, em nossa sociedade (LIMA & VARELLA, 2001, p. 65).

Em linhas gerais, a tradição do *civil Law* – ou sistema germânico-romano – é marcada pela separação das funções estatais da seguinte maneira: o Legislativo tem como papel predominante elaborar leis, já o Executivo tem por obrigação executá-las, e o Judiciário, quando devidamente demandado, deve interpretá-las. Assim, é de suma relevância o papel do jurista nesse sistema jurídico, uma vez que este é o responsável pela reflexão das questões jurídicas, a partir de uma visão sociológica, filosófica e, sobretudo, normativa do direito no que diz respeito aos princípios a serem adotados tanto no processo de elaboração das leis quanto na jurisprudência. Nesse sentido, os juristas ocupam a função de verdadeiros guardiães do saber jurídico (GARAPON; PAPADOULOS, 2003; MERRYMAN; PÉREZ- PERDOMO, 2007).

Ocorre que, pelas mais variadas razões, as faculdades de direito no Brasil se afastaram de seu compromisso de abrigar professores/ pesquisadores juristas e reproduzi-los em seus alunos: a maior parte dos professores das faculdades de direito do país, hoje, é constituída de profissionais que dão aula, quer dizer, de agentes do campo que acumulam suas funções públicas com a missão de reproduzir o saber jurídico. Ora, ocorre também que, por uma série de circunstâncias, a profissão de professor deteriorou-se, econômica e socialmente, perdendo status nos últimos anos, o que acarretou uma curiosa

inversão no campo do direito, em que as remunerações do mercado público são consideravelmente mais elevadas do que as de professor: os estudantes de direito precisam formar-se para concorrer no mercado de trabalho, mas, na verdade, em sua esmagadora maioria, querem adquirir um saber instrumental que lhes permita a aprovação num concurso público que lhes renda salário compatível com seu investimento. Essas duas circunstâncias reunidas provocaram uma colonização das faculdades de direito pelo campo profissional – em especial, pelos funcionários públicos desse campo – e seus interesses específicos, inclusive absorvendo as oposições profissionais do campo e a verticalização própria do mesmo em termos de reservas de poder e autoridade legítima (defensores públicos, promotores, juízes, desembargadores, ministros). Isso vem se refletir, portanto, na dificuldade que os atores propriamente universitários (professores e estudantes) têm em dedicar-se a um empreendimento propriamente científico, baseado em produção de pesquisa e agregação de conhecimento novo. (LIMA, 2012, p. 39).

Os estudos de Shelton Davis, pioneiro nas pesquisas acerca da antropologia do direito no país, se desenvolveram em reflexões profundas acerca das relações entre a sociedade e o direito no Brasil, a saber

A fim de esclarecer o problema no qual nossos autores estão interessados, comecemos por uma série de proposições simples sobre as quais os antropólogos estão de acordo: a) em toda a sociedade existe um corpo de categorias culturais, de regras ou códigos que definem os direitos e deveres legais entre os homens; b) em toda a sociedade disputas e conflitos surgem quando essas regras são rompidas; c) em toda a sociedade existem meios institucionalizados através dos quais esses conflitos são resolvidos e através dos quais as regras jurídicas são reafirmadas e/ou redefinidas (Davis, 1973: 10).

Entretanto, a formação dos profissionais jurídicos nacionais ocorre no sentido de uma compreensão do direito direcionada para a pacificação da sociedade, isto é, devolver o status de harmonia retirado dessa sociedade através de um conflito, ou seja, desde a formação em sala de aula, os bacharéis são levados a acreditar que o direito não existe para administrar institucionalmente conflitos. Significa dizer que, o estado de harmonia deve ser recuperado não por meio da administração da desarmonia causada, mas pela resolução do conflito que causou a instabilidade social, ainda que este deva ser extinguido (ou que seu causador seja).

Abrindo a discussão da antropologia, direito e contextualização amazônica, faz-se necessária uma simples discussão sobre a questão indígena, por exemplo, nos ensinamentos de Laraia (2012, p.65):

Guerras entre índios de sociedades diferentes resultam em vários homicídios que não estão sujeitos à punição. Da mesma forma, admitem-se as mortes de invasores de terras ou resultantes de conflitos políticos dentro de um mesmo grupo. Permanecem controversos, portanto, os limites da imputabilidade dos indígenas. Alguns juízes consideram que esses terminam quando eles têm conhecimento suficiente das leis da sociedade majoritária, razão pela qual diversos antropólogos têm sido requisitados pela Justiça para emitir pareceres sobre o grau de discernimento de indígenas envolvidos em contravenções. Existem, assim, várias dúvidas em relação aos indígenas que mudam para a cidade, em que chegam inclusive a ocupar cargos públicos. Trata-se de uma discussão que tem mobilizado antropólogos e advogados desde a década de 1980, quando se realizaram duas reuniões sobre o tema em Florianópolis

Portanto, aí estão algumas considerações a respeito da relevância de discussões que permeiem a Ciência do Direito com outros campos científicos, no caso em questão, da ciência antropológica. Desse modo, há nessa pesquisa a preocupação de evidenciar a relevância das disciplinas do eixo de formação fundamental para a construção do futuro profissional jurídico.

Outra disciplina componente do grupo formado pelo eixo de formação fundamental é a sociologia. Por meio dessa disciplina, o acadêmico é levado a um percurso de conhecimento da compreensão do direito para além de uma visão de “teoria pura”, no sentido de que a norma jurídica não pode jamais ser analisada de maneira isolada ou apartada dos diversos contextos sociais que lhe originam e também lhe fundamentam. Portanto, há a atenção direcionada aos homens, enquanto seres sociais materializados, visto que são os produtores das estruturas jurídicas de regulação da vida em sociedade, considerando os anseios e os espaços que efetivamente preenchem na sociedade.

Vale destacar que a coletividade humana pode ser delineada de vários modos; entretanto, todas elas tem como princípio geral a totalidade. O Direito, assim como a política, a cultura e a economia, é parte que só ganha concretude quando devidamente encaixada na totalidade. Assim, o campo da sociologia é um espaço marcado por densa luta social. A variedade de leituras acerca da sociedade, produz diferentes modos de se pensar os projetos de sociedade, fato mais evidente nas teorias clássicas – Comte/Durkheim, Marx e Engels e Weber, onde cada pensador se expressa a partir de determinada leitura de sociedade.

No que concerne à relevância dos estudos advindos do campo da sociologia para o âmbito do direito, é preciso observar o seguinte:

Estudar a sociedade, sociabilidades e as relações sociais tornou-se uma determinação ética de quem está estudando na universidade e para quem está buscando a fortificação de sua cidadania, o rigor da cultura jurídica e posturas

racionais mais coerentes. Torna-se ainda mais imprescindível aos indivíduos que buscam ocupar lugares sociais nos quais se condensam interesses coletivos. (SILVA, 2012, p.15).

A sociologia enquanto ciência que se dedica a estudar as relações sociais, muito embora ainda não tenha um consenso a respeito de sua definição, apresenta curiosa questão nesse sentido. Isso porque, é muito mais didático, ou melhor, é mais interessante entendê-la por meio de seus objetivos que propriamente pelos conceitos que lhe são atribuídos. Segundo Silva (2012, p.18), a sociologia tem por base tecer formas de pensamentos “reflexivos capazes de alargar a compreensão dos processos humanos e adquirir uma base de conhecimentos que leve a entendimentos das forças que compelem o homem ao controle destas forças, dando-lhes significados e orientando-as para a construção da vida individual e coletiva, justa e solidária”.

Daí reside a relevância da sociologia na vida acadêmica e profissional do acadêmico do curso de Direito, tendo em vista que a primeira é a ciência cujo foco se concentra na compreensão das conexões entre os indivíduos e outros indivíduos, entre os indivíduos e os grupos a que pertencem e dos grupos entre si. É por meio dessa percepção da vida em teia que os potenciais orientadores de sociabilidades são produzidos e que os grupos sociais são detectados. Dessa forma é que o todo está contido na parte e a parte também é o todo, significa dizer que os indivíduos se caracterizam como produtos quanto como produtores da sociedade.

Assim, ao se investigar empiricamente as ações particulares de grupos sociais, a ciência sociológica foi, desse modo, consolidando métodos que cooperaram para que a própria ciência jurídica fosse também se solidificando enquanto um campo de estudo sistematizado e independente. Por isso, desde os primeiros cursos de direito houve uma contribuição significativa da ciência das interações humanas atuando no sentido de legitimar às compreensões sobre o social. Dessa forma, os estudos particularmente sociojurídicos, em sua essência são dotados de um caráter interdisciplinar, tendo em vista que se pressupõe a contribuição equilibrada entre sociólogos e juristas capazes de compreender não apenas a ciência jurídica em sentido estrito, mas também suas formas de regulação de conflitos que dela se aproximam ou com ela interaja.

Daí, mais uma vez reside a relevância de estudos das disciplinas componentes do eixo de formação fundamental, posto que a exemplo do campo da sociologia, este exige a compreensão de que existe uma interação objeto/ sujeito, juntamente com a noção de que as realidades sociais podem ser variavelmente delineadas nas teorias, demandando sempre diálogos entre elas.

Dessa forma, podemos dizer que o eixo de formação fundamental seria sim a etapa que antecede a formação profissional curricular propriamente dita, seria o ciclo básico, em que o discente encara conhecimentos propedêuticos. Seria, pois, uma espécie de "recuperação de insuficiências" do ensino médio, tão evidenciadas nas qualidades dos vestibulares.

Sabido é que a formação fundamental tem o papel bidimensional, pois passa a funcionar como um reforço, ou melhor, como uma complementação do que, normalmente, deveria o aluno trazer do ensino médio, mas não o traz. No mesmo passo, o acadêmico toma seu primeiro contato com a compreensão científica da carreira profissional almejada.

Vale destacar que, aliada a todas essas complexidades que envolvem o processo de formação fundamental do bacharel em direito pelo eixo de formação fundamental, tem-se a disparidade alarmante entre a carga horária destinada às matérias ditas propedêuticas e em comparação com a reserva feita para as disciplinas dogmáticas. Aquelas, do eixo fundamental, têm apenas a metade da carga horária das disciplinas dos outros eixos (profissional e prática).

Além disso, comumente essas disciplinas são ainda mais prejudicadas quando ocorre a junção de outras que compõem o eixo de formação fundamental em uma única disciplina, tais como Antropologia Jurídica e Ética ou Filosofia e Hermenêutica, entre outras conjugações que acabam por desvalorizar ainda mais o eixo de formação fundamental frente aos demais.

Por todo o exposto, é evidente que a tradição da dogmática jurídica ainda continua fortemente arraigada à cultura de ensino jurídico brasileiro. Mais ainda pelo fato de que as disciplinas que compõem o eixo de formação profissional continuam em posição privilegiada nas grades curriculares, enquanto que, na maioria dos casos, as matérias introdutórias são relegadas ao segundo plano, quase como mera formalidade cujo intuito é apenas atender às exigências mínimas descritas nas normativas de composição curricular.

2.1.2 Eixo de Formação Profissional

Nesse segundo momento, há a imersão do discente aos diversos ramos do Direito e suas peculiaridades, além do enfoque dogmático. Os estudos, neste tópico, são sistematizados e contextualizados pela evolução da Ciência do Direito, por isso, observam-se as configurações sociais, o cenário econômico e político nacional e suas relações com o exterior.

Temas fundamentais de Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual compõem o rol de disciplinas profissionalizantes, além de

proporcionarem um caráter instrumental ao ensino jurídico. O diagrama (figura 7) aduz à eixo de formação composto por tais disciplinas basilares para a formação jurídica propriamente dita:

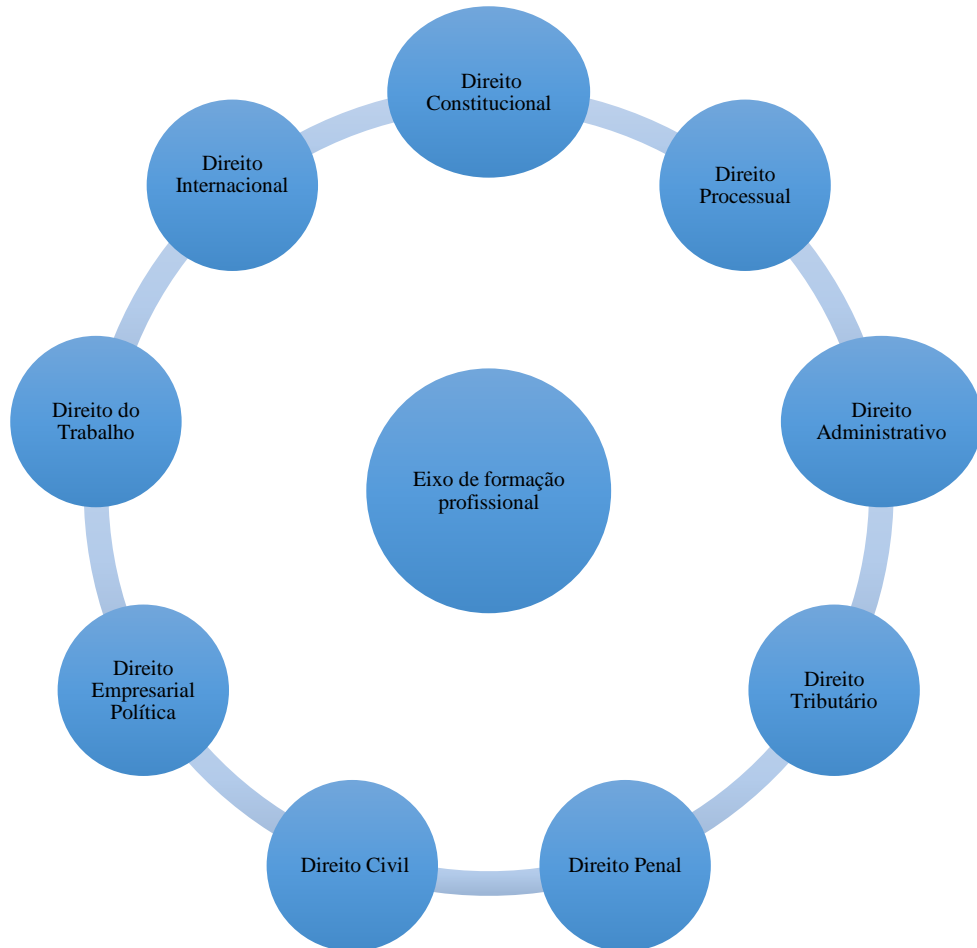


Figura 7: Diagrama – Eixo de Formação Profissional do Curso Jurídico
 Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

No artigo 5º da Resolução mencionada, o eixo de Formação Profissional abarca, além do viés dogmático, “conhecimento e aplicação, observadas as peculiaridades de diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e aplicação às mudanças sociais”.

Portanto, o curso de Direito tem por missão fomentar a formação do discente ao longo de sua formação profissional, com perfil e postura ativa às proposições teóricas e práticas que lhes são apresentadas ao longo do curso. É pela própria recomendação do referido texto legal que a ciência jurídica deve estar conjugada ao cenário político, econômico e cultural do país, onde são promovidos seus diálogos em um contexto nacional e internacional, inclusive.

Considerando esses apontamentos é que a Portaria MEC 1886/94, então revogada pela Resolução nº 09/2004-CNE, discorria sobre a relevância da introdução de disciplinas que

fossem trabalhadas no intuito de composição do programa curricular. Assim, a possibilidade de novas disciplinas adicionadas ao currículo apresentar-se-ia como instrumento de reforço para a formação do corpo discente, uma vez que o possibilitaria que os acadêmicos cursassem novas disciplinas, estas relacionadas às novas demandas do mercado.

Muito embora a proposta de eixos de formação seja vislumbrada de modo integral, Dias (2014, p 23) aponta a dificuldade nessa interação, o que ocorre “[...] em função de uma educação jurídica especializada, modelo construído ao longo de anos neste campo do conhecimento”. Ora, seria justamente no eixo de formação profissional que se encontraria a robustez curricular, pois é onde está a maior parte das cargas horárias das disciplinas.

É nesse sentido que a atual configuração do ensino jurídico está alicerçada, e onde se pode vislumbrar poucas possibilidades de mudança se projetando no sentido de uma mudança, pois somada a inúmeras variáveis, como a já citada, excesso de cargas horárias do eixo de formação fundamental, está também o cenário dos professores de ensino jurídico pautados em uma formação dogmática, positivista-legalista e que confronta diretamente todas as modernas concepções de cursos jurídicos contemporaneamente manifestadas.

Com efeito, o currículo, ainda aprisionado a concepções tradicionais e a práticas pedagógicas ultrapassadas, ainda não foi satisfatoriamente contextualizado e renovado na sua plenitude para dar ensejo ao atendimento das condições, das demandas e das perspectivas de uma realidade que são provenientes da sociedade atual.

O desafio do alunado é adentrar ao grau de conhecimento geral e específico das áreas jurídico-dogmáticas, tendo em vista que o domínio do Direito, enquanto ciência, requer uma compreensão acerca da possibilidade de sua aplicação crítica e reflexiva em situações de potenciais litígios/conflitos. Nesse sentido, o acadêmico é levado a compreender não apenas correntes jurídicas, doutrinárias e jurisprudenciais, mas é conduzido sobretudo a um nível *maquínico* de absorção do teor dogmático jurídico.

Desta feita, ao se explorar demasiadamente o teor normativo do ensino/conhecimento, se esquece por demais de levar o aluno a entender o Direito como uma garantia dos Direitos Fundamentais e materiais do cidadão, pois é esse o início da labuta com a letra fria da lei que se perpetuará até o término da faculdade desse discente. Nesse lastro, o art. 4º da Resolução em estudo explica que os bacharelados em Direito deveriam possibilitar a formação profissional que revele pelo menos as seguintes habilidades e competências, a saber:

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

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

Com efeito, as disciplinas do **eixo de formação profissional** caracterizam-se pelo estudo dogmático, posto que se materializam no conhecimento e na aplicação dos variados ramos do Direito sob a ótica sistemática e contextualizada das normas. Esse processo ainda se constrói conforme a evolução das referidas disciplinas e a sua aplicação às transformações políticas, sociais, culturais e econômicas não só no Brasil, mas no mundo.

Moraes e Mendes (2008, p. 4593) explicam que a formação do bacharel em Direito, ainda é “[...] acentuadamente tecnicista, com disciplinas de teorias gerais normalmente concentradas nos primeiros semestres, restando, do meio para o final do curso, as disciplinas prático-profissionais[...]. Nesse sentido, o discente é levado a crer que o Direito da teoria é completamente desconectado do Direito da prática, ou seja, toda bagagem teórica axiológica deve sair de cena para que o pragmatismo venha à tona com as soluções dos casos concretos.

Desse modo, a proposta se materializa em um esforço de se evidenciar a necessidade da presença de diversos profissionais no que tange à resolução de uma lide na sua complexidade. Assim, a interdisciplinaridade se faz mais que necessária nas questões de família, uma vez que somente desta maneira, será possível oferecer um atendimento adequado ao jurisdicionado seja pelo advogado, pelos membros do Ministério Público ou do Poder Judiciário, enfim por todos aqueles que lidam com o direito.

2.1.3 *Eixo de Formação Prática*

Neste último eixo apresentado, será abrangido o conteúdo teórico abordado no curso de Direito e a sua relação com os já detalhados, a saber: Eixo de Formação Fundamental e Eixo de Formação Profissional. O chamado **Eixo de Formação Prática** abrange, sobretudo, atividades interligadas ao Estágio Curricular Supervisionado, este coordenado no âmbito dos Núcleos de Prática Jurídica, do Trabalho de Conclusão de Curso e das Atividades Complementares.

Insta dizer que a Portaria nº 1.886/94 do Ministério de Educação e Desportos foi o diploma normativo que tornou a prática jurídica um item obrigatório nos cursos de graduação, tanto em uma dimensão de casos reais, quanto em atividades simuladas, requisitando dessa maneira a implementação de Núcleos de Prática (NPJ), equiparados a Escritórios de Atendimento, e nos padrões da Defensoria Pública, para fins de aprendizado do bacharel.

A própria Constituição Federal, no bojo do seu art. 134, atribui à Defensoria Pública essa função essencial, devendo a DP atuar na defesa dos interesses dos necessitados:

Art. 134. A Defensoria Pública é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe, como expressão e instrumento do regime democrático, fundamentalmente, a orientação jurídica, a promoção dos direitos humanos e a defesa, em todos os graus, judicial e extrajudicial, dos direitos individuais e coletivos, de forma integral e gratuita, aos necessitados, na forma do inciso LXXIV do art. 5º desta Constituição Federal (CRFB, 1988)

Nesse sentido, verifica-se que a dignidade humana também tem em sua essência o reconhecimento do direito à defesa de interesses jurídicos daquele que a necessita, uma vez que na sociedade contemporânea, o número de pessoas que buscam auxílio jurisdicional está diretamente relacionado à complexidade social. Essa situação suscitou, entre outras coisas, uma pujante *judicialização* dos conflitos, gerando, assim, o aumento no número de demandas.

Assim dispõe o artigo 10, parágrafo 2, da Portaria n.1886/94: “As atividades de prática jurídica poderão ser complementadas mediante convênios com a Defensoria Pública, outras entidades públicas judiciárias empresariais, comunitárias, e sindicais que possibilitem a participação dos alunos na prestação de serviços jurídicos e em assistência jurídica”.

Todavia, atualmente, percebe-se que cada vez mais, o número de pessoas que procuram a justiça gratuita tem estreita relação com a questão da exclusão, isto é, a cada dia, cresce o número de cidadãos que bate à porta da justiça para reclamar seus direitos, sem, porém, possuírem condições econômicas de arcar com as custas do processo, o que demonstra – por parte do Estado – a sua impossibilidade de assistir a toda essa demanda. Daí a configuração em âmbito nacional de uma crise correlata à fragilidade estatal em fornecer o aparato necessário ao atendimento jurídico dessas demandas, constitucionalmente garantidas.

Nesse cenário é que a Portaria n.1886/94 do MEC implementou os referidos núcleos em todo o Brasil. Assim, além de o documento oficial promover algumas alterações no conteúdo programático dos bacharelados, oficializou a exigência da prática, seja na dimensão real ou na simulada, exigindo das instituições – aos moldes da Defensoria Pública – a implementação de Núcleos de Prática para fins de treinamento dos graduandos.

Assim, a presença do acadêmico de Direito demonstra sua relevância diante dessa realidade dos Núcleos de Prática das instituições de ensino. Isso porque a demanda dos vulneráveis faz emergir a verdadeira função social do curso, especialmente no tocante à formação de profissionais que atuarão com o fim de concretizar a justiça social.

Nessa fase, o acadêmico depara-se com o desafio de enfrentar, interpretar, analisar e avaliar diversas situações imersas no contexto jurídico, tendo a oportunidade de aplicar conhecimentos teóricos a situações privadas e sociais cotidianas dos jurisdicionados. Portanto, o aluno é levado a compreender que, no mais das vezes, não basta o conhecimento da dogmática jurídica para a resolução de conflitos, pois a vida prática requer outras estratégias, como, por exemplo, o uso dos meios de solução consensual de conflitos.

Nesse passo, os Núcleos de Prática das instituições de ensino corroboram com a sociedade para além de um olhar endógeno, oferecendo atendimento jurídico que visa não somente à dinamização das demandas jurisdicionais, mas também ao aperfeiçoamento formativo dos futuros profissionais. Conforme sustenta Oliveira (2004), a pertinência social desses espaços acadêmicos para a prática jurídica se deve à função de concretizar a justiça:

O NPJ é a base para o redesenho da teoria e a prática uma vez que apresenta vários papéis na trajetória do bacharel em direito, caracterizando-se com um espaço oportunizador do acesso à justiça, considerando meio para a concretização dos direitos humanos, e sua relação com outros órgãos de que prestam assistência e com o Poder Judiciário (OLIVEIRA, 2004, P. 135).

Os núcleos reservados à prática jurídica devem objetivar a imersão do aluno a interação entre os mais variados campos da ciência, já que um profissional do direito deve construir uma visão holística da situação que lhes é apresentada e não apenas considerar um caso isolado em si. Importante destacar que a consciência real do enfrentamento ao fenômeno jurídico só ocorre a partir da relação desta ciência com outras áreas, como a sociologia, psicologia, antropologia entre outras, daí a relevância do eixo de formação fundamental, conforme ilustrado na figura 8).

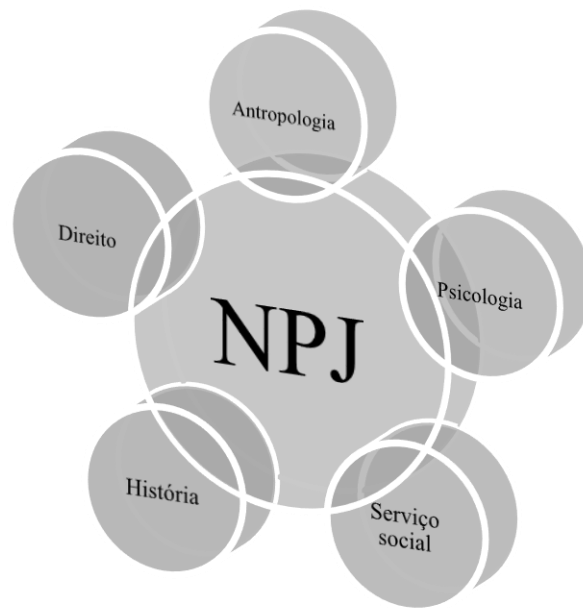


Figura 8: Diagrama – Eixo de Formação Prática do Curso Jurídico
 Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

Por isso, a proposta imediata nesse último eixo ocorreria no sentido de o NPJ abrigar também alunos das áreas de Psicologia, Sociologia, Serviço Social, dentre outras, para que o discente, além de experimentar a prática jurídica a partir de uma visão legalista, também pudesse compreender a lide ali posta pelo prisma dessas outras áreas. Desse modo, haveria possibilidade de cultivar a construção de uma postura crítica, bem como de uma consciência social em relação aos fatos que lhes são colocados quando da análise de casos reais.

A questão da interdisciplinaridade deveria ser apresentada desde os semestres iniciais, a fim de que todos possam se envolver e conhecer a dimensão da ciência jurídica como um todo. Essa construção na trajetória da vida acadêmica é importante, embora corriqueiramente seja observado o distanciamento, pela análise da grade curricular dos cursos jurídicos, entre seus métodos e conteúdos e os problemas da sociedade. Nesse sentido, a ideia da prática jurídica tem como centro de força unir todos os outros eixos anteriores de modo a construir um direito

para além de sua mera positivação legal, portanto, um direito superior a qualquer conteúdo normativo contido em qualquer texto legal.

Para além de ser um espaço de aprendizagem focado na formação prática do discente, os Núcleos de Prática também exerceram a função de absorver boa parte da demanda da assistência jurídica. O Estado passou a dividir a responsabilidade de responder aos anseios jurídicos dos necessitados também com as Instituições de Ensino Superior. Dessa maneira, o eixo de formação prática será capaz de envolver o discente nas mais diferentes situações, das mais simples às mais complexas questões práticas, sempre sob a orientação de um professor, uma vez que vislumbra a capacitação profissional do aluno.

2.2 O percurso metodológico

“K nunca foi o melhor aluno da sala. Não obstante, sempre esteve entre os mais interessados e dedicados e, por isso, raramente tinha dificuldades para passar de ano por média. Seu gosto pela leitura e pelo debate, a esperança na justiça e a admiração pelas carreiras jurídicas, somados à indecisão peculiar da idade, levaram-no a escolher o curso de Direito no ano de vestibular. Via o ingresso na faculdade como a libertação das aulas maçantes e obsoletas que tinha experimentado nos Ensinos Fundamental e Médio. Não precisaria mais estudar química e ligações do carbono, física e cálculos de eletricidade, trigonometria, equações, zoologia, botânica etc. K agora esperava ter aulas empolgantes, reflexivas e com conteúdos que realmente lhe interessassem.

Aprovado em uma das melhores faculdades de sua cidade, foi, animado e sem cabelos, para os primeiros dias de aula. Logo no início, assustou-se: a maioria dos professores utilizava um vocabulário prolixo, que K não conseguia compreender, embora a língua portuguesa fosse uma de suas especialidades na escola. Todos diziam que iria se acostumar ao “juridiquês” e que era normal esse estranhamento no começo e, portanto, não se abalou.

Com o passar dos semestres, percebeu que não precisava se esforçar muito para ter um bom desempenho nas avaliações. Vários professores, quando compareciam para ministrar as aulas, aplicavam provas e trabalhos muito semelhantes, quando não idênticos, àqueles dos anos anteriores. Aliás, em alguns casos, nem era preciso ir às aulas: seus amigos assinavam as listas de chamada e, para estudar para as provas, fotocopiava os cadernos dos colegas veteranos.

Pensava consigo mesmo: “agora só tenho matérias inúteis, dadas por professores prestes a se aposentar, com aulas preparadas no século passado. Quando começar a ter disciplinas mais práticas e professores melhores, naturalmente vou me interessar e me dedicar”.

Os anos foram passando e essa expectativa, salvo escassas exceções, não se concretizou. Reclamava a amigos e familiares e chegou a cogitar mudar de curso. Frustrava-se com diversas situações que vivenciava: professores que não vinham dar aula e “tinham a delicadeza” de enviar um monitor, mestrando, doutorando ou colega de escritório em seu lugar; trabalhos e provas complexos que nem sequer eram lidos pelo professor e que garantiam notas altas a toda a classe, ou trabalhos e provas complexos que não eram lidos e resultavam em notas baixas a todos; seminários de leitura que duravam semestres inteiros e nos quais ninguém, nem mesmo o professor, prestava atenção; longas palestras sobre o código de Hamurabi, conceitos jurídicos, doutrinas italianas, francesas e a natureza

jurídica dos institutos do Direito. Enfim, sentia que perdia tempo indo às aulas e que aquilo não retratava a realidade do Direito, aquilo que acontecia na prática.

Além disso, quase todas as vezes que buscava tecer alguma reflexão mais profunda acerca de determinado tema, os professores respondiam-lhe com conceitos prontos, memorizados e apresentados como verdades absolutas e inquestionáveis.

Desestimulado, K resolveu procurar um estágio acreditando que suas frustrações acadêmicas seriam supridas com o intenso aprendizado que almejava experimentar na prática. Começou, então, a trabalhar em um renomado escritório de advocacia da cidade, o que lhe tomava muita energia e fez com que dedicasse ainda menos tempo à faculdade. Confirmou que, de fato, o cotidiano do Direito era muito diferente daquilo que os professores pregavam nas aulas.

Na tentativa de encontrar correspondência entre as tarefas do estágio e as atividades teóricas da faculdade, K corriqueiramente se questionava se a prática não seguia a teoria ou se era a teoria que não seguia a prática. Perguntava-se por que e como o Direito dos bancos acadêmicos se descolava da realidade.

O pouco prazer intelectual que teve no decorrer do curso foi fruto, quase integralmente, de suas iniciativas particulares, como a participação em grupos de estudo, concursos de artigos científicos e programas de monitoria. Passou por outros estágios e sentia que aprendia mais fora do que dentro dos muros da universidade.

No último ano, identificou-se com um ramo do Direito específico com o qual lidava em seu estágio e resolveu nele se aprofundar. No momento da escolha do assunto a ser tratado no trabalho de conclusão de curso, deparou-se novamente com obstáculos. Queria abordar temas práticos, apontar como as coisas deveriam ser, sugerir reformas, verificar como as pessoas lidavam com o direito no dia a dia, ou seja, estudar questões que tivessem alguma relevância concreta, mas foi surpreendido quando seu orientador lhe recomendou que se ativesse a descrever alguma lei, ou que procurasse se aprofundar em algum conceito jurídico ou, ainda, comparar diferentes teorias sobre um mesmo objeto, assim como os outros nove orientandos do

professor haviam sido encaminhados a fazer. Segundo o professor, não era papel do estudante de Direito propor reformas, pois era algo muito ousado, sendo que ao jurista cabia apenas descrever o direito positivo. Os assuntos que lhe interessavam, explicava-lhe o professor, eram mais afeitos aos campos da ciência política, da sociologia ou mesmo da economia.

Novamente frustrado, K acatou a sugestão, pois, assim como em vários outros momentos durante o curso de graduação, estava lidando com um professor que também era magistrado, promotor, procurador ou advogado e, portanto, qualquer indisposição poderia prejudicá-lo futuramente em sua carreira profissional.

K sentia que ao aluno cabia o medíocre papel de fingir que assistia às aulas e que apreendia os conteúdos lecionados, ao passo que ao professor incumbia fingir que preparava as aulas e que ensinava algo aos alunos. A apoteose dessa dinâmica ocorria no momento da avaliação, quando os alunos fingiam ser examinados e os professores fingiam avaliar.

Ao final, K obteve o grau de bacharel em Direito com distinção, porém com o sentimento de que a faculdade era uma farsa e de que seu conhecimento jurídico não era suficiente. Por isso, com os objetivos de aprofundar seus conhecimentos e de se qualificar para o mercado profissional, pretendia começar imediatamente um curso de pós-graduação.

K agora esperava ter aulas empolgantes, reflexivas e com conteúdos que realmente lhe interessassem...”

(“Crônica da Vida Real”, texto retirado de Ferfebaum e Ghirardh)

No texto transcrito anteriormente, verifica-se que a narrativa de K evidencia algumas características do cenário em que as faculdades de Direito se apresentam e o contexto no qual

se desenvolvem. A metodologia empregada pelo professor em sala de aula, segundo a narrativa acima, aponta que a preocupação do docente no ensino jurídico se alinha principalmente ao repasse de um grande volume de informação e não necessariamente ao aprendizado.

Nesse contexto, a produção de conhecimento pauta-se em provas e avaliações capazes puramente de verificar a acumulação de conteúdo, isto é, se o que foi repassado em sala de aula restou internalizado a fim de tornar os discentes aptos a corresponder às expectativas mercadológicas. Desta feita, essa pesquisa tem por essência tecer algumas ponderações caracterizando-se como uma tentativa de aprimorar o ensino jurídico no Brasil.

Com suporte na situação descrita no texto acima, a presente etapa da pesquisa visa a descrever detalhadamente os passos metodológicos para se elaborar a investigação científica, relembando, analisar de que modo a interdisciplinaridade está presente no curso de Direito.

A metodologia empregada teve por base a pesquisa quali-quantitativa e, embora não haja um protocolo específico, ou melhor, um procedimento padronizado para esse estudo, buscamos organizar estruturalmente a sequência metodológica a ser seguida pelo trabalho da seguinte maneira: a) método de pesquisa, b) elementos da pesquisa, c) tipo de pesquisa, d) roteiro do estudo, e) coleta de dados e f) análise dos dados.

Após essas considerações iniciais, necessário adentrar ao universo desta pesquisa, rememorando o problema vislumbrado na presente tese: *De que modo a interdisciplinaridade se faz presente não apenas na organização pedagógica dos professores do curso de Direito, mas também como ocorrem as práticas e estratégias pedagógicas nesse sentido?*

O trajeto metodológico aderido pela pesquisa nos seus dois anos de desenvolvimento caracteriza-se da seguinte forma: a sua natureza é quali-quantitativa. Segundo SANTOS e CANDELORO (2006), uma pesquisa dessa natureza “[...] permite que o acadêmico levante dados subjetivos [...], informações pertinentes ao universo a ser investigado, que leve em conta a ideia de processo, de visão sistêmica, de significações e de contexto cultural”. (p.71). O desafio de estabelecer uma compreensão sistêmica da interdisciplinaridade empregada no curso de Direito trava diálogo, no mais das vezes, com o perfil da pesquisa quali-quantitativa.

A pesquisa, em sua essência, é de natureza quanti-qualitativa, vez que se optou pela análise pontual do Projeto Político Pedagógico do curso de Direito da Universidade Federal do Amazonas e da percepção de docentes e discentes da instituição. Conforme Creswell (2007), o cerne de suas preocupações em distinguir abordagens qualitativas e quantitativas nas pesquisas. De acordo com ele, a diferença de quantitativo e qualitativo tem sido apenas no tocante à dicotomia número-palavras, o que restringe a compreensão mais adequada no que tange à definição dos pressupostos epistemológicos, das estratégias e dos métodos aplicados.

Minayo e Sanches (1993) não creem na perspectiva que preconiza a integração entre abordagens, mas em sua complementaridade, de acordo com as especificidades do objeto:

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

É tal integração metodológica que nos propusemos a utilizar. Nesse sentido, Creswell & Clark (2007) estudam a pesquisa quanti-qualitativa/quali-quantitativa – ou métodos mistos, apresentando uma tipologia direcionada às ciências sociais. De acordo com a proposta dos autores, a reunião dessas duas abordagens possibilita perspectivas diferentes frente ao mesmo objeto, de maneira geral, proporcionando, portanto, uma visualização mais completa acerca do problema investigado. A integração, pois, combina dados qualitativos e quantitativos.

Flick (2004) afirma que a pesquisa quanti-qualitativa busca convergir os métodos quantitativos e qualitativos, atribuindo mais confiabilidade e legitimidade aos resultados. Dessa feita, desvia-se do reducionismo à apenas uma opção e se torna capaz de dar diversas contribuições. Ou seja, tem-se a reunião do controle das questões com a devida compreensão (métodos quantitativos), a partir dos envolvidos na trilha da investigação (métodos qualitativos). Isso possibilita identificar variáveis específicas (métodos quantitativos) com uma visão global do fenômeno (métodos qualitativos) e proporciona verificações adquiridas sob condições controladas com informações adquiridas dentro do próprio contexto em sua ocorrência. Além de tudo, valida as descobertas pelo fato de possuir técnicas diferenciadas.

As discussões que envolvem questões teórico-conceituais e que foram apresentadas nas seções anteriores agora ganham novo esboço de linguagem. Todavia, há que se considerar o seguinte: a partir deste momento, elas se encaminham à análise focada no tema, de modo que apresentaremos diagramas capazes de representar essa discussão em outra linguagem:

Ao conceber o processo de pesquisa como um mosaico que descreve um fenômeno complexo a ser compreendido é fácil entender que as peças individuais representem um espectro de métodos e técnicas, que precisam estar abertas a novas ideias, perguntas e dados. Ao mesmo tempo, a diversidade nas peças deste mosaico inclui perguntas fechadas e abertas, implica em passos predeterminados e abertos, utiliza procedimentos qualitativos e quantitativos (GÜNTHER, 2006, p. 202).

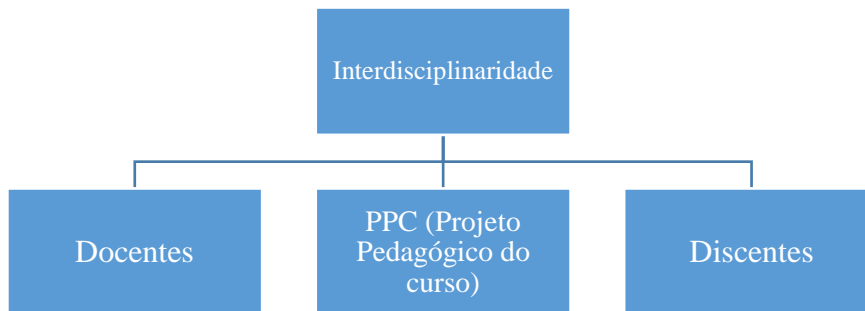


Figura 9: Diagrama – O sistema complexo da Interdisciplinaridade

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

No diagrama (figura 9), há a materialização do que se compreende por sistema complexo da Interdisciplinaridade, o qual é caracterizado pelo contato entre o sistema formado pelos docentes, discentes e o projeto político do curso, uma vez que são as interações e integrações desses sistemas que constroem a perspectiva da interdisciplinaridade no ensino jurídico.

Veja-se que a perspectiva da Interdisciplinaridade ocorre a partir da intersecção de tais sistemas. A representação sintetiza o modo como se constitui o processo de composição da interdisciplinaridade: nesse caso, não se trata apenas do imbricamento de disciplinas distintas, mas, sobretudo, da interação que esses sistemas conformam. É isso que apreendemos como um sistema complexo no que concerne à interdisciplinaridade no curso de Direito.

A esse respeito, esclareçamos: embora por muito tempo o analitismo e o reducionismo tenham sido fundamento do método científico, a ponto de serem cultivados a tudo (Economia, Psicologia, Sociologia), a máxima de Descartes “as partes explicam totalmente o todo e o todo é exatamente a soma das partes” já não suporta as propostas complexas dos sistemas em estudo. Isso porque a Ciência do Direito só pode ser compreendida na sua natureza, a partir de uma linha de pensamento sistematizado onde há a ocorrência de um emaranhado de sistemas complexos. Assim, seria no mínimo incoerente que ciência dinâmica – tal como ciência jurídica – tivesse de ser reduzida um único sistema simples, isto é, ao paradigma positivista.

Por isso, esse estudo se preza a tecer um pensamento de análise para além da diretrizes normativas encontradas nos documentos oficiais, de maneira que se possa compreender, no Diagrama anteriormente apresentado, a tentativa de composição da Interdisciplinaridade na conjugação dos sistemas formados por docentes, discentes e projeto político do curso.

A contínua interação entre sistemas diversos é capaz de evidenciar as propriedades particulares de cada sistema em análise, mas, além disso, possibilita o aparecimento de propriedades que não necessariamente pertencem a nenhum desses sistemas de origem, mas que surgem a partir da interação e do processo contínuo de interação, assim é a complexidade.

HALÉVY (2010, p.11) define com didática a complexidade no exemplo da maionese: “É o caso típico das propriedades de emulsão da maionese, que não pertencem nem aos ovos, nem à mostarda, nem ao azeite, mas nascem de uma interação forte na batedeira da cozinha”.

Na pesquisa, optamos por explorar os sistemas docentes - discentes - projeto político do curso como uma forma de identificar a complexidade da interdisciplinaridade por meio da dinâmica entre esses três sistemas únicos. Logo, não estamos aqui propondo a redução do estudo interdisciplinar a partir de componentes de sistemas simples, mas a tentativa é no sentido de evidenciar o fenômeno em análise a partir dos seus processos interativos. Veja-se:

[...] um sistema é complexo quando seu todo é mais que a soma das partes. E quanto mais complexo, mais seu todo é mais que a soma das partes. E quanto mais complexo, mais seu todo supera de longe as partes e mais se torna autônomo e imprevisível, porque escapa cada vez mais dos determinismos mecânicos. Enfim, a importância crescente das propriedades emergentes, independentes dos materiais que compõem o sistema complexo, implica a preponderância da informação (da “forma”) sobre a matéria (a “substância”): a complexificação é desmaterialização. Complexidade e densidade de informação são sinônimos. (HALÉVY, 2010, p.12).

Segundo Chizzotti (1991, p.58) as pesquisas científicas partem do princípio de que “[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Assim, compreende-se que o fenômeno em estudo nada tem de inerte ou neutro, mas, ao contrário disso, ele está repleto de significados e de significações, uma vez que os sujeitos concretos são os responsáveis pelas suas ações diante das situações a eles apresentadas.

Portanto, a interdisciplinaridade por si só não alcança a sua materialização sem a participação dos docentes em sala de aula, os quais delineiam suas reflexões transmitidas em classe a partir do plano pedagógico do curso de Direito, além do que os alunos estão aptos a construir seu senso crítico a partir dessa primeira interação entre o professor e o PPP (figura 10):

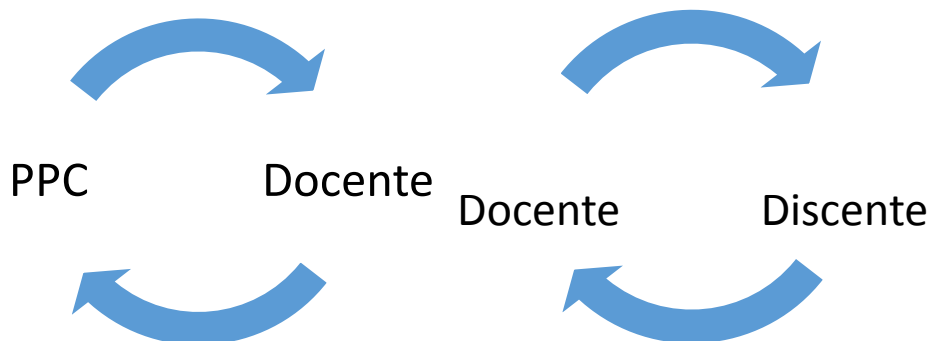


Figura 10: Diagrama – Sistemas PPC-Docente
Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

Figura 11: Diagrama – Sistemas Docente-Discente
Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

Em relação aos fins, o trabalho tem caráter explicativo, propondo-se a elucidar o modo pelo qual as práticas interdisciplinares se materializam no ambiente acadêmico do curso de Direito. Nesse sentido, Lopes (2006) afirma que a pesquisa explicativa “identifica a realidade de fatores a determinar ou a contribuir para a ocorrência de fenômenos, utilizando-se quase sempre da pesquisa de campo” (Lopes, 2006, p.223). Não por acaso, a investigação se propôs a obter a participação presencial da pesquisadora, a qual observou a perspectiva. Por isso, foi elaborado questionário específico, anexo, para cada grupo observado. Eles foram entregues para serem respondidos por coordenadores, professores e acadêmicos.

Segundo André (1992, p.69), o ambiente de aprendizagem é entendido como sendo o espaço social contraditório, de modo que é constantemente marcado pela tensão entre grupos e ideias, tudo isso fruto das relações sociais traçadas pelos sujeitos históricos que compõem cada grupo. Ainda segundo André (1992), aqueles que se aventuram num olhar de pesquisa sistêmica, holística, devem atentar às três dimensões fundamentais de análise a ela atinentes:

- a) Histórica/filosófica/epistemológica: refere-se aos pressupostos que sustentam a prática do ensinar, requerendo olhar acerca da construção sociopolítica dessas práticas, como a relação que se dá entre a tríade homem-mundo-conhecimento;
- b) Institucional/organizacional: diz respeito ao modo como a estrutura pedagógica está organizada, tais como a forma e o nível de participação entre os seus agentes, os recursos materiais e humanos disponíveis, entre outros;

- c) Instrucional/ pedagógica: envolve a observação dos objetivos pedagógicos e a sua correspondência com a realidade formativa do ambiente acadêmico, tais como as propostas de atividades, as expectativas e as formas de avaliação.

Portanto, a pesquisa é composta por três abordagens distintas, cujo propósito é explorar a reflexão da interdisciplinaridade no bacharelado em Direito, a partir da compreensão do corpo discente, do corpo docente e da proposta do projeto político pedagógico do curso.

2.2.1 Limitações da Pesquisa

Inicialmente, a presente investigação pretendia abordar a pluralidade que compõe a interdisciplinaridade, a partir das seguintes perspectivas: a dos docentes, a dos acadêmicos e do projeto político pedagógico das 13 Instituições Superior de Ensino – IES da cidade de Manaus que oferecem o curso de graduação em Direito, a saber:

1. Universidade Federal do Amazonas (UFAM);
2. Universidade do Estado do Amazonas (UEA);
3. Universidade Paulista (UNIP);
4. Universidade Nilton Lins (UNILTONLINS);
5. Centro Universitário Luterano de Manaus (ULBRA);
6. Centro Universitário Superior do Amazonas (CIESA);
7. Centro Universitário do Norte (UNINORTE);
8. Escola Superior Batista do Amazonas (ESBAM);
9. Faculdade Metropolitana de Manaus (FAMETRO);
10. Faculdade Martha Falcão (FMF);
11. Faculdade La Salle; e
12. Faculdade Estácio de Sá.

O instrumento aplicado seriam questionários, no segundo semestre de 2018. Todas as respostas seriam posteriormente submetidas a análise, na tentativa de se avaliar a percepção dos participantes acerca de projeto e das atividades interdisciplinares em que eventualmente estivessem envolvidos. Em continuidade, seriam buscadas percepções pedagógicas que tais instituições utilizariam em seu ensino, bem como ações efetivamente empregadas no processo de ensino, uma vez que a investigação tem como objetivo avaliar a percepção dos sujeitos

quanto à compreensão do conceito de interdisciplinaridade e sobre o modo como estratégias seriam utilizadas para sua real concretude no âmbito do ensino jurídico.

Ocorre que, ao iniciar a ida a campo, verificou-se a impossibilidade de tais coletas de dados diante do desafio não só de se fazer pesquisas fora das salas de estudo, mas também da barreira enfrentada para ter acesso às coordenadorias e, conseqüentemente, as aplicações dos questionários, ainda que estes se tratassem de documentos *online*.

A limitação foi detectada ainda na fase de qualificação, quando a Banca Examinadora indicou algumas recomendações no sentido de viabilizar a realização da coleta de dados. Nesse sentido, foi sugerido que o questionário físico a ser aplicado em sala de aula e na sala dos professores fossem substituídos por questionários virtuais, porque reduziriam os gastos e o tempo da realização da pesquisa, além de terem um alcance seria maior. Essa e outras contribuições foram posteriormente avaliadas, e os questionários sofreram alterações, tanto no tocante a alguns itens da composição quanto à sua transformação em documento virtual.

Cada IES tem suas peculiaridades e, diante dos obstáculos que encontramos ao lidar com seres humanos, sucederam atrasos e o processo de entrega, resolução e devolução dos questionários não ocorreu como se esperava. Por exemplo, algumas coordenações impuseram uma série de formalidades para a aplicação da pesquisa, tendo em vista que, por não se tratar de um trabalho da própria instituição e por conta de a temática permear uma percepção do curso no que diz respeito a interdisciplinaridade, percebeu-se um grande receio por parte dos coordenadores acerca do que os resultados poderiam representar para as instituições.

Em diversas tentativas, explicamos o teor da pesquisa e sua relevância na construção teórica e científica. Entretanto, algumas chefias e coordenações não ficaram confortáveis para contribuir. Em alguns casos, foram realizadas várias visitas, porém, não houve atendimento.

Além disso, houve casos em que a coordenação se disponibilizou a colaborar de forma oral com o trabalho, entretanto, impondo algumas condições: a pesquisa deveria ser enviada para o *e-mail* do coordenador e este, por sua vez, encaminharia às turmas em que estivesse lecionando naquele período e, por mala direta aos demais docentes daquela instituição. Os questionários foram imediatamente enviados, mas, após duas semanas de espera, acreditamos que não foram encaminhados nem aos docentes e nem aos discentes, isso porque não houve nenhum retorno de questionário *online* ao longo desse período de espera.

Houve também a imposição excessiva de formalidades a cada tentativa de aplicação da pesquisa, pois a cada visita, nos eram impostos novos requisitos. Inclusive, na própria UFAM, foi solicitado que enviássemos uma carta da reitoria, por meio da qual o reitor, professor Sylvio Puga Ferreira, explicou textualmente que tinha ciência da pesquisa, entre outras situações

estritamente burocráticas identificados como indisposição para participar. Os termos de consentimento com alguns coordenadores dos casos citados estão nos anexos.

Tendo em vista que a pesquisa se lança na tentativa de explorar os significados que a interdisciplinaridade ganha no âmbito da graduação em Direito, entendemos o incômodo e até certo receio de alguns chefes de coordenação, pois os sujeitos da pesquisa, lembrando, seriam os docentes e discentes. Ademais, haveria a análise do projeto político pedagógico do curso, ou seja, seria empreendida uma avaliação subjetiva sobre o curso e quanto à aplicação da legislação educacional a respeito da concretização da interdisciplinaridade.

Esses percalços foram determinantes para que ajustássemos a proposta e redirecionando energia, tempo e esforço na aplicação da pesquisa em uma única instituição. A escolhida foi aquela onde esta pesquisa encontra abrigo, isto é, a própria Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Além de ser a instituição onde esta pesquisa se desenvolve (no PPGSCA), a instituição atua no desenvolvimento científico, social e cultural daqueles que se lançam no desafio da investigação acadêmica. Aliás, é onde está ficando um dos seus pilares.

Além do mais, embora essa tese esteja abrigada no Programa de Sociedade e Cultura na Amazônia, houve por parte de todo o corpo docente e discente da Faculdade de Direito a livre e espontânea recepção e colaboração. Por isso, justifica-se o redesenho do universo de pesquisa, saindo de 13 IES para apenas uma instituição, no caso, a Universidade Federal do Amazonas, cujo tripé ensino, pesquisa e extensão entrelaçam-se para promover formação de qualidade durante o processo educativo de seus acadêmicos.

Para averiguar os aspectos metodológicos na ligação ensino e a interdisciplinaridade, foi programada uma sequência de atos para que de fato pudéssemos adentrar a parte prática da pesquisa. A pesquisa foi realizada durante o segundo semestre do ano de 2018 com o curso de Direito da Universidade Federal do Amazonas. O questionário interdisciplinar foi enviado aos docentes e discentes da instituição, tendo o propósito de coletar informações acerca de suas opiniões e de suas experiências relacionadas a possíveis intervenções interdisciplinares.

O questionário *online* foi enviado ao e-mail da coordenação e esta ficou responsável por encaminhá-lo ao Centro Acadêmico de Direito - CAD, uma vez que este é o grupo mais engajado para compartilhamento de informações aos discentes. Cabe destacar que a UFAM possui um total de 620 (seiscentos e vinte) alunos, sendo 313 (trezentos e treze) matriculados no período diurno e 307 no noturno. Todavia, a pesquisa limitou-se a aplicar os questionários a apenas algumas dessas turmas, qual seja, duas turmas do 10º período e uma do 4º.

O desiderato foi no intuito de alcançar a máxima quantidade de respostas, dado que o público seria de acadêmicos do curso de graduação em Direito na UFAM, sem, contudo, focar

em um período específico. Isso porque entendemos que o tema da interdisciplinaridade e suas nuances deveria constar na vida acadêmica desde o primeiro até o último ano letivo.

Em relação aos docentes, o esforço por parte da coordenadora foi no sentido de reforçar a solicitação para que os professores colaborassem com a pesquisa. Vale destacar que a Universidade possui o total de 32 professores credenciados na Faculdade de Direito – FD.

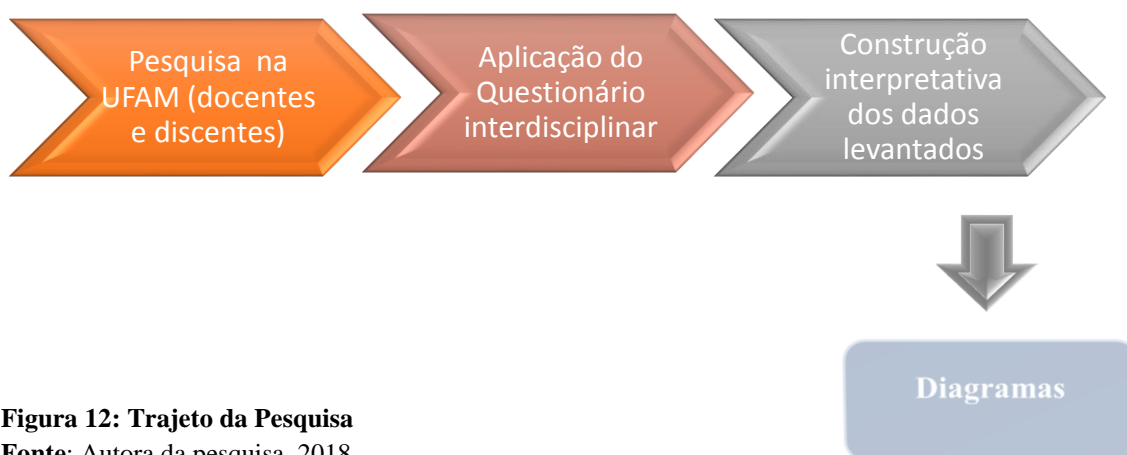


Figura 12: Trajeto da Pesquisa

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

2.3 O curso de Direito na Ufam

Há quase 110 anos, o curso de ensino superior foi implantado no Amazonas. Em 17 de janeiro de 1909, um grupo formado por sócios do Clube da Guarda Nacional do Amazonas, com espírito público e idealista, elegeu, no Conselho Constituinte, o tenente-coronel Joaquim Eulálio Gomes da Silva Chaves, o qual fundou a “Escola Universitária Livre de Manáos” em 5 de setembro de 1906, sendo esta reconhecida como a primeira universidade brasileira.

À época, o Clube tinha o propósito de estimular o desenvolvimento profissional dos seus sócios, mas, além disso, buscava criar uma escola prática militar, o que se concretizou em 10 de novembro de 1908, após a criação da Escola Militar Prática do Amazonas. A Escola destinava-se a qualquer brasileiro e se dividia em dois cursos: um preparatório e um superior, com direcionamento à instrução militar de oficiais da Guarda Nacional e outras milícias.

Após sua criação, ainda no mesmo ano, passou a ser intitulada de Escola Livre de Instrução do Amazonas e, pouco tempo depois, em 17 de janeiro de 1909, transformou-se na Escola Universitária Livre de Manáos, que continuava mantendo os cursos das três armas, em respeito ao programa adotado para as escolas do Exército Nacional.

Todavia, além dos cursos referentes à carreira militar, havia os cursos de bacharelado em Ciências Naturais e Farmacêuticas e Letras, Agronomia, Indústrias, Engenharia Civil, Agrimensura. Nesse momento histórico é que o curso de Direito foi reconhecido pela Lei nº. 601, de 8 de outubro de 1909, que considerou legítimos os títulos expedidos por aquela Escola Universitária sendo à época denominado Faculdade de Ciências Sociais e Jurídicas.

Desse modo, em um período onde ainda não havia formação jurídica no país, e onde os mais afortunados, interessados em adquirir o grau de bacharel em direito tinham que viajar para Coimbra, nasce a pioneira experiência na universitária brasileira. Foi gerida por Pedro Botelho (1909-1910) em seu primeiro ano, e em seguida, por Astrolábio Passos (1910-1926). Assim, em 15 de março de 1910, a Escola Universitária instalou seus cursos. Todavia, em 13 de julho de 1913, passou a se chamar Universidade de Manaus, sendo desativada em 1926.

A partir de 1926, as Faculdades de Direito, Odontologia e Agronomia passaram a ser mantidas pelo Estado e funcionavam como unidades isoladas de ensino superior. Anos mais tarde, permaneceu apenas a Faculdade de Direito, a qual formou os primeiros bacharéis em 1914. Todavia, a Lei Federal 4.069-A, assinada pelo então presidente João Goulart, em 12 de junho de 1962, criou a Universidade do Amazonas (UA), natural sucessora da antiga Escola Universitária Livre de Manáos. Esta Instituição constituiu-se como uma fundação de direito público e absorveu a Faculdade de Direito, conforme o trecho abaixo:

O ideal de produzir conhecimento no coração da floresta amazônica sempre acompanhou a instituição universitária, e, mesmo no longo período de desintegração dos cursos, que passaram a funcionar isoladamente, o Curso de Direito se manteve firme na defesa de seus princípios e ideais. Outrossim, jamais deixou apagar a chama do ensino superior no Estado, funcionando como elo entre a **Universidade Livre de Manáos** e a **Universidade do Amazonas - UA**, refundada em 12 de junho de 1962, por força da Lei Federal nº 4.069-a, por iniciativa do Projeto de Lei do Senador Arthur Virgílio Filho. Via a Lei Federal 10.468, de junho de 2000, a UA passou a denominar-se **Universidade Federal do Amazonas – UFAM**. (Grifo do autor) (PPP, 2018, p.4)

Assim, embora com os percalços históricos e sociais que permeavam o cenário do ensino superior no estado, o bacharelado foi o único curso que, desde a sua implementação, jamais

teve a trajetória interrompida. Mas, é a partir do ano de 2002, através da Lei n.º 10.468 que a Universidade do Amazonas torna-se a Universidade Federal do Amazonas, tal como se apresenta até hoje. Por essa razão é que a própria história da trajetória do Curso de Direito se enlaça, em muitos aspectos, com a da própria UFAM.

Nesses mais de cem anos de existência ininterrupta, a Universidade já formou mais de 5.400 bacharéis e já teve cinco reitores institucionais com formação jurídica.

3 - PERCEPÇÕES DA PESQUISA

O presente capítulo da tese destina-se à análise da percepção dos discentes e docentes do curso de Direito sob a perspectiva da interdisciplinaridade e também sob a luz do projeto pedagógico do curso (PPC) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

3.1 A interdisciplinaridade nos projetos pedagógicos da graduação em Direito

De acordo com as linhas de estudo de Bernstein (1990), e a partir de suas abordagens teórico-metodológicas, compreende-se que composições textuais e documentos que tratam das organizações curriculares dos cursos de graduação manifestam o Discurso Pedagógico Oficial (DPO), este produzido na seara da recontextualização oficial.

Em especial nos cursos de graduação da área jurídica, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito, juntamente com as normativas do Conselho Nacional de Educação (MEC) – via Câmara de Educação Superior (CES) e Comissões Especializadas – que ditam as diretrizes nitidamente refletidas nesse discurso oficial.

Entretanto, vale destacar que essas Diretrizes Nacionais são construídas a partir de um sem número de embates políticos de cunho estatal. Em outros termos, tais conflitos podem operar num sentido de um controle simbólico ou meramente econômico. Dessa maneira, é razoável afirmar que “o texto construído é fruto de um grande embate político” (DIAS, 2014, p.25).

Sob um outro viés, é necessário dizer que as composições textuais dos documentos curriculares tem sofrido constantes alterações rumo à recontextualização no ambiente em que ganham forma. Principalmente no contexto da recontextualização pedagógica, isso se deve ao texto outrora elaborado, que pode sofrer diversas modificações ao longo de sua vigência, seja por meio dos Projetos Pedagógicos do Curso de Direito, seja por meio de outros documentos ou projetos especiais. A transformação ocorre, sobretudo, na sala de aula, tendo em vista que os docentes dão vida e forma a esse arcabouço em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Significa dizer que o processo de recontextualização relacionado as Diretrizes de 2004 aplicadas ao curso de graduação em Direito, muito provavelmente ganhará novas formas e será alterada em suas mais variadas facetas, inevitavelmente entrando e saindo de processos diários de construções e desconstruções. Cumpre esclarecer: todo processo recontextualizador tem início quando sua essência sofre um deslocamento de um texto em inúmeros contextos:

When a text is appropriated recontextualizing agents, operating in positions of this field, the usually undergoes a transformation prior to its relocation. The form of this transformation is regulated by a *principle of decontextualizing*. This process refers to the change in the text as it is first *delocated* and then *relocated (original)*¹⁶ (BERNSTEIN, 1990, p. 53).

Em suma, por mais que as composições textuais dos documentos curriculares oficiais exponham uma determinada ideia, nem sempre esta será a reproduzida tal como pensada inicialmente, uma vez que dependerá dos contextos a que estará inserida. Assim, as práticas pedagógicas atuantes com o professor em sala e nos planos de atividades, embora tente reproduzir fielmente o que está expresso no PPP, esta nunca será de todo fidedigna.

Logo, ao observarmos textos e documentos curriculares oficiais do Currículo Oficial e dos Projetos Especiais, práticas docentes, planos de atividades e sistemas avaliativos nos mais diversos eixos da estrutura curricular do Curso de Direito da UFAM, perceberemos de que modo as nuances da interdisciplinares são operacionalizadas. Veja-se:

Nessa perspectiva, considera-se que a interdisciplinaridade, diálogo permanente entre as disciplinas e troca de conhecimentos, experiências e metodologias, pode potencializar ou inspirar atitudes mais comunicativas, seja entre as disciplinas, entre os eixos curriculares ou entre projetos de extensão ou pesquisa (DIAS, 2014, p.27).

A seguir, tem início da fase de análise de dados propriamente dita, cujo seguimento é este: Projeto Político Pedagógico, Corpo Docente e Corpo Discente.

¹⁶ Em livre tradução do texto: Quando um texto é apropriado por agentes recontextualizadores, atuando em posições desta área, o texto comumente sofre uma transformação antes de sua transferência. A maneira como se dará essa transformação é regulada por um princípio de descontextualização. Este processo relaciona-se à alteração no texto, primeiramente sendo uma deslocação para em seguida ser a relocação.

3.2 Projeto Político Pedagógico em análise

3.2.1 Perfil e competências do formando

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Direito da Universidade Federal do Amazonas que ainda vige foi elaborado em 2009. Segundo esse documento oficial “a grade curricular em vigor no Curso de Direito foi implantada em 1996, atendendo às disposições da Portaria do MEC n.º 1.886, de 30 de dezembro de 1994, que fixou as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do Curso Jurídico” (PPP, 2009, p.7).

Ao investigar o PPP da UFAM, podemos afirmar que houve obediência ao texto das Diretrizes Curriculares Nacionais em vários sentidos e aspectos. Primeiramente, em relação à previsão legal do art. 2º das Diretrizes (Resolução nº.09, de 2004), no que se refere ao perfil do formando a ser almejado pelo curso, assim como habilidades e competências esperadas:

Art. 2º A organização do Curso de graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

Nota-se, nesse aspecto, o cumprimento da norma quanto à expectativa do curso para delinear o perfil do profissional a ser formado, elencados em item específico do Projeto:

- a) formação humanística, técnico-jurídica e prática, indispensável à adequada compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais;
- b) senso ético-profissional, associado à responsabilidade social, com a compreensão da causalidade e finalidade das normas jurídicas, da busca constante da libertação do homem e do aprimoramento da sociedade;
- c) capacidade de apreensão, transmissão crítica e produção criativa do Direito, aliada ao raciocínio lógico e consciência da necessidade de permanente atualização;
- d) capacidade para equacionar problemas e buscar soluções harmônicas com as exigências sociais;
- e) capacidade de desenvolver formas extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos;

f) visão atualizada de mundo e, em particular, consciência dos problemas da comunidade em que está inserido. (PPP, 2009, p.17).

Quanto a competências e habilidades desenvolvidas ao longo do curso, espera-se:

- a) leitura e compreensão de textos e documentos;
- b) interpretação e aplicação do Direito;
- c) pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras formas do Direito;
- d) produção criativa do direito;
- e) utilização correta da linguagem –primando pela clareza, precisão, propriedade, e riqueza de vocabulário;
- f) desenvolvimento do raciocínio lógico, da argumentação, da persuasão e da reflexão crítica;
- g) análise de casos concretos, com avaliação diante da lei e aplicação correta da Lei nas decisões;
- h) capacidade técnico-instrumental de conhecimento do Direito e seu exercício. (PPP, 2009, p.10).

Neste ponto, a pesquisa destaca que, embora o texto apresentado pela Diretriz tenha sido respeitado integralmente no PPP em análise, é evidente algumas limitações no documento em análise, vez que articula características tanto do perfil do discente quando do desenvolvimento de suas habilidades e competências, o fazendo de modo muito genérico. O documento deixa de explorar termos nele contidos, isto é, não delinea explicitamente – ou mais detidamente – de que modo esse perfil é de fato possível diante da realidade das políticas públicas educativas no país. Em outras palavras, deixa de articular ou sugerir de que modo essa formação estaria, de fato, sendo direcionada para a realidade regional.

Entretanto, existe um anseio pela formação mais politizada no que se refere ao perfil social do bacharel, já que o PPP destaca textualmente uma ênfase na formação humanística, técnico-jurídica e prática. Consideramos que isso já é um progresso no que se refere a uma formação mais reflexiva e crítica desse bacharel. Ou melhor, trata-se de avanço na construção de um perfil de profissional mais crítico.

Segundo Hurtado (2007) urge a necessidade de reforma de educação, de uma ênfase no conhecimento capaz de nos elevar a outro patamar de cidadania, onde todos os cidadãos, sejam mais ativos e participativos, com mais fraternidade e uma identidade mais presente.

A temática que envolve conceito de competência, ainda mais dentro de uma estrutura curricular, é assunto complexo. De acordo com a lógica de Perrenoud (1998, p. 208), “Uma competência é um saber- mobilizar. Trata-se não de uma técnica ou de um saber, outrossim, é

uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos - conhecimentos, *know-how*, esquemas de avaliação e de ação, todas essas usadas como ferramentas, atitudes - a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas” (*Ibid.*)

O desenvolvimento de habilidades e de competências está atrelado aos procedimentos propriamente ditos, o que será de fato construído para que esse indivíduo se sinta parte do mundo, do todo. Por seu turno, as competências são adquiridas pelas interações formais e informais durante cinco anos de vida acadêmica enfrentada pelo bacharel. Ocorre que, embora as alíneas tão bem delineadas seja dos perfil do formando – sejam das competências e habilidades técnicas a serem desenvolvidas – são trabalhadas num bacharelado cuja organização disciplinar possui fronteiras bem delineadas, o que acaba por impedir a conexão entre os conhecimentos.

Essa fronteira reforça a demarcação do limite entre as disciplinas, quando não permite o diálogo entre elas, limitando, ou melhor, desestimulando uma prática de inteligência complexa do aluno. Por consequência, o perfil do discente acaba sendo fragilizado na medida em que este passa a ser mera reprodução do sistema organizacional a que foi submetido ao longo da graduação.

Nessa perspectiva sobre o desenvolvimento de competências e habilidades condizentes com o perfil do bacharel esperado, ou seja, com senso ético, capacidade de apreensão e visão atualizada de mundo, o pensamento decorrente da obra de Edgar Morin propõe a ênfase na prática do raciocínio, ou melhor, do pensamento pela inteligência complexa:

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva, reducionista quebra o complexo mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa aquilo que está unido, unidimensionaliza o multidimensional. É uma inteligência ao mesmo tempo míope, présbita, daltônica, zarolha. Acaba cega, na maioria das vezes. Ela destrói no embrião todas as chances de um julgamento correto, ou de uma visão a longo prazo. (MORIN, 2000, p. 208).

Ainda nessa perspectiva é que a presente tese apresenta as possíveis recomendações práticas para serem exploradas no curso de Direito. Isso ocorre justamente pela necessidade latente de vislumbrar os anseios esperados pelas Diretrizes nos projetos políticos pedagógicos das instituições de forma mais bem delineada e concreta possível quanto for possível.

3.2.2 Eixos de formação

No que se refere aos temas dos conteúdos, matérias e eixos propostos pelas Diretrizes de 2004, no art. 5º, já expendido, há a estrutura curricular do curso em análise, que assim aduz:

EIXOS ESTRUTURANTES DO DESDOBRAMENTO CURRICULAR – NÚCLEO COMUM

01	EIXO FUNDAMENTAL		
	Filosofia	Filosofia Geral e do Direito	75 horas
	Sociologia	Sociologia Geral e Jurídica	75 horas
	Antropologia	Antropologia Geral e Jurídica	30 horas
	Ciência Política	Teoria Política e Constitucional	75 horas
	Psicologia	Psicologia Geral e Jurídica	75 horas
	Hermenêutica	Hermenêutica Jurídica	30 horas
	Economia	Introdução à Economia Política e da Amazônia	30 horas
TOTAL			390 horas

Quadro 2: Matérias do Eixo de formação fundamental do curso de Direito da UFAM
Fonte: PPP Direito/UFAM

No quadro 2 está o **eixo de formação fundamental** do curso de graduação em Direito, constante no projeto pedagógico do referido bacharelado. Abaixo, apresenta-se o próximo, o Eixo Profissionalizante do curso, composto por vasta quantidade de disciplinas:

02	EIXO PROFISSIONALIZANTE		
	Direito Civil	Direito Civil I (Parte Geral)	75 horas
		Direito Civil II (Obrigações)	75 horas
		Direito Civil III (Contratos)	75 horas
		Direito Civil IV (Responsabilidade Civil)	75 horas
		Direito Civil V (Coisas)	75 horas
		Direito Civil VI (Família)	75 horas
		Direito Civil VII (Sucessões)	75 horas
	Direito Penal	Direito Penal I (Parte Geral)	75 horas
		Direito Penal II	75 horas
		Direito Penal III	75 horas
		Direito Penal IV (Leis Extravagantes)	75 horas
	Direito Constitucional	Direito Constitucional I	75 horas
		Direito Constitucional II	75 horas
	Direito do Trabalho	Direito do Trabalho I	75 horas
		Direito do Trabalho II	75 horas
		Direito Processual do Trabalho	75 horas
	Direito Financeiro e Tributário	Direito Tributário I	75 horas
		Direito Tributário II	75 horas
		Direito Financeiro	75 horas
	Direito Internacional	Direito Internacional Público	75 horas
		Direito Internacional Privado	75 horas
	Direito Administrativo	Direito Administrativo I	75 horas
		Direito Administrativo II	75 horas
	Direito Empresarial	Direito Empresarial I	75 horas
		Direito Empresarial II	75 horas
	Direito Processual	Teoria Geral do Processo	75 horas
		Direito Processual Civil I	75 horas

Quadro 3: Matérias do Eixo de formação profissionalizante do curso

Fonte: PPP Direito/UFAM

Outras Disciplinas Obrigatórias	Redação e Linguagem Jurídica	75 horas
	Metodologia do Estudo do Direito	30 horas
	Projeto de Pesquisa	30 horas
	Introdução ao Estudo do Direito	75 horas
	Direitos Humanos	30 horas
	Ética Profissional	30 horas
	Trabalho de Conclusão de Curso	75 horas
	Direito do Consumidor	30 horas
	Direito Ambiental	75 horas
	Direito Agrário	30 horas
	Solução Alt Conflito	30 horas
	Direito Previdenciário	75 horas
	Direito da Execução Criminal	30 horas
	TOTAL	2.940 horas

Quadro 4: Eixo de formação profissionalizante (outras disciplinas obrigatórias) do curso
Fonte: PPP Direito/UFAM

No quadro 4 estão as disciplinas que compõem o eixo de formação profissionalizante do curso de Direito, as ditas obrigatórias. Já em relação ao próximo quadro, este apresenta o Eixo de Formação Prática dos graduandos. Confira-se:

EIXOS ESTRUTURANTES DO DESDOBRAMENTO CURRICULAR – NÚCLEO PRÁTICO			
03	EIXO DE FORMAÇÃO PRÁTICA		
	Prática Simulada	Prática Simulada I (Civil I)	75 horas
		Prática Simulada II (Trabalho)	75 horas
		Prática Simulada III (Penal)	75 horas
		Prática Jurídica Real I	90 horas
		Prática Jurídica Real II	90 horas
		TOTAL	405 horas

Quadro 5: Quadro – Eixo de formação prática do curso de Direito da UFAM
Fonte: PPP Direito/UFAM

Nesse terceiro eixo apresentado, referente às práticas empreendidas durante a graduação, estão aquelas simuladas. Vale destacar que os alunos tem a experiência da prática jurídica, a partir do 8º semestre, com essas atividades simuladas ainda lecionadas em sala de aula.

A seguir, apresenta-se o rol de disciplinas que são classificadas como optativas para os discentes do bacharelado. Elas atuam como meio de cumprimento dos créditos dessa categoria, cuja exigência é bem inferior à carga horária das matérias obrigatórias, ficando a escolha como o critério pessoal conforme as preferências do alunado.

EIXOS ESTRUTURANTES DO DESDOBRAMENTO CURRICULAR – NÚCLEO OPTATIVO

4	NÚCLEO OPTATIVO	
	Linguagem Brasileira de Sinais LIBRAS	60 horas
	Criminologia	30 horas
	Introdução à Amazônia	30 horas
	História do Direito	30 horas
	Direito Educacional	30 horas
	Direito Municipal	30 horas
	Introdução à Medicina Legal	30 horas
	Direito Eleitoral	30 horas
	Política Fiscal	30 horas
	Informática Jurídica	30 horas

Quadro 6: Núcleo de disciplinas optativas do curso de Direito da UFAM

Fonte: PPP Direito/UFAM

Importa mencionar a grade optativa ofertadas, porque, embora o plano pedagógico em questão seja datado de 2009, as disciplinas ainda estão dispostas de igual maneira:

QUADRO DEMONSTRATIVO GERAL

5	CARGA HORÁRIA	
	Núcleo Comum	390 horas
	Específico	2.940 horas
	Prática	405 horas
	SUBTOTAL	3.735 horas
	Eixo Optativo	30 horas
	Atividades Complementares	180 horas
	TOTAL	3.945 horas

Quadro 7: Carga horária do curso na distribuição por eixos

Fonte: PPC Direito/UFAM

No quadro 7, observa-se a distribuição da carga horária em 3.945 horas ao todo. Disso, o eixo de formação fundamental fica com 390 horas, enquanto que o eixo de formação profissional possui 2.940 horas. Percebe-se, pois, que apenas aproximadamente 10% (exatos 9,88%) da carga horária total do curso são para disciplinas propedêuticas, as componentes do eixo fundamental.

Enquanto as disciplinas profissionais correspondem a 74,52% da grade global, apenas 10,26% do montante são direcionados ao eixo de formação prática. Por essa razão, mais adiante,

esta tese busca apresentar algumas propostas práticas a fim de contribuir com a possibilidade de integração interdisciplinar do acadêmico com a parte prática do direito.

Ocorre que muito embora o documento oficial aponte tais composições curriculares como em vigor no curso, houve certas modificações práticas, uma vez que a Ciência do Direito é dinâmica. Assim, o corpo docente trata de adaptar o ensino de aula as atualizações da área.

Tais alterações na estrutura curricular – isto é, na forma com que os eixos de formação do curso estão apresentados – decorre não somente da necessidade de adequá-lo às exigências legais, mas também de relacionar o conteúdo das disciplinas ao perfil profissional do egresso. Somente desse modo a Universidade cumpre seu papel de formação diretamente relacionado à realidade regional e condizente com a formação holística do profissional.

Portanto, indaga-se: qual a real função do ensino jurídico, independentemente de onde esteja alocado, na contemporaneidade? Santos & Moraes (2007, p. 17) explicam que o ensino jurídico deve ter integral compromisso “com a liberdade, a justiça social, a solidariedade, a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais”. Tomado por similar inquietação, MARTÍNEZ (2012, p. 43) reforça a real relevância de se projetar a responsabilidade social na prática do ensino jurídico, “sob pena da perpetuação jurídica das desigualdades e exclusões sociais observadas no cotidiano nacional”.

Por seu turno, Scoz (2012, p. 138) afirma que, ao ensino jurídico, é dada a tarefa de ser combatente das desigualdades, mas além disso: “[...] (re) criar fontes, pluralizar vivências ao incremento de um processo de evolução e integração de conhecimento e culturas”. Dessa maneira, percebemos que o ensino jurídico tem por desígnio ser uma força instrumental para o fortalecimento e a promoção de uma cultura verdadeiramente democrática para a nação.

Todos esses pensadores dialogam com a percepção que o PPP em análise tem sobre o ensino jurídico, uma vez que compreendem isto: “As Escolas de Direito também são Escolas de Cidadania, onde a busca de novos conhecimentos do processo crítico de entender o Direito está associada ao apego a ética e à necessidade de formar profissionais comprometidos com a melhoria das condições de vida da população” (PPP, 2009, p.10).

Sob um olhar de maior abrangência, consideramos que, ao bacharel em Direito, é dada a missão de trabalhar no sentido de superar a distância entre os problemas da realidade social, dinâmica e complexa, proporcionando uma formação profissional qualificada, que contribua para uma ordem social mais justa e a ampliação do acesso à justiça” (LEITE, 2014, p. 16).

Quanto à essência do PPC da UFAM uma explícita proposta de formar profissionais com perfil atrelado à realidade regional, isto é, para que o investimento educacional faça sentido

social no que concerne ao exercício desse acadêmico enquanto profissional e cidadão parte de um todo. Por isso, preza pela formação de um perfil de indivíduo dotado de:

- a) formação humanística, técnico-jurídica e prática, indispensável à adequada compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais;
- b) senso ético-profissional, associado à responsabilidade social, com a compreensão da causalidade e finalidade das normas jurídicas, da busca constante da libertação do homem e do aprimoramento da sociedade;
- c) capacidade de apreensão, transmissão crítica e produção criativa do Direito, aliada ao raciocínio lógico e consciência da necessidade de permanente atualização;
- d) capacidade para equacionar problemas e buscar soluções harmônicas com as exigências sociais;
- e) capacidade de desenvolver formas extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos;
- f) visão atualizada de mundo e, em particular, consciência dos problemas da comunidade em que está inserido. (PPP, 2009, p.10).

A composição da estrutura curricular da graduação tem o desafio de constantemente sofrer adaptação entre o conhecimento oferecido através do conjunto articulado de atividades de ensino, pesquisa e extensão em permanente correlação com a realidade jurídico-social.

Desse modo, todo o esforço será no sentido de possibilitar ao egresso uma formação reflexiva e condizente com as expectativas atualizadas do mercado, o qual não se resume à mera operacionalização e aplicação irreflexiva das leis e dos atos normativos. Exige-se, desse profissional, capacidade de analisar e solucionar questões reais com a expertise que deverá ser adquirida durante os cinco anos da graduação em Direito.

3.3 Percepção dos docentes e discentes sob a perspectiva da interdisciplinaridade – análise

Neste ponto, a tese tem o propósito de analisar a interdisciplinaridade no ensino jurídico por intermédio da percepção de docentes e discentes do curso de Direito da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

A população que foi usada no estudo é composta pelos alunos e pelos professores do bacharelado ofertado na Universidade. Atualmente, há 620 alunos devidamente matriculados

no segundo semestre de 2018, sendo 313 diurno e 307 noturno, os quais estão cursando o 10º período e o 6º. A Coordenação de Direito, por seu turno, está composta por 32 docentes.

Foi utilizada amostragem por conveniência, uma técnica não probabilística que tem como finalidade obter uma parcela da população mais acessível, pela fixação de um valor a ser coletado. No caso dessa tese, as amostras fixadas foram de 8 docentes e 35 discentes, uma vez que essa foi a quantidade de questionários devolvidos à pesquisa.

Por fim, procura-se avaliar as nuances pedagógicas da interdisciplinaridade restritas à percepção dos docentes e discentes do curso de Direito. Para tanto, serão aplicados métodos básicos de estatística descritiva para verificar o comportamento das informações coletadas.

3.3.1 *Análise de Percepção – Corpo Docente*

3.3.1.1 Variável Idade – Docentes

Tem-se nas Tabelas 02, 03 e na Figura 13, a representação gráfica do primeiro item (idade), constante no corpo do Questionário referente aos docentes do curso de Direito da UFAM (anexos), essa primeira informação da pesquisa se deu na identificação da Idade dos docentes. Embora o esforço da pesquisa tenha sido no intuito de contemplar a participação de todos os professores do curso de Direito da UFAM, houve a participação efetiva de 08 deles, uma vez que esta foi a quantidade total de formulários devolvidos. Logo, os dados mencionados referem-se ao espaço amostral composto pelos 08 docentes participantes desta pesquisa.

Tabela 2: Resumo – Idade – Corpo Docente

Mínimo	1º Quartil	Mediana	Média	3º Quartil	Máximo	Desvio padrão
30	31,5	37	36,88	41,5	45	5,93

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

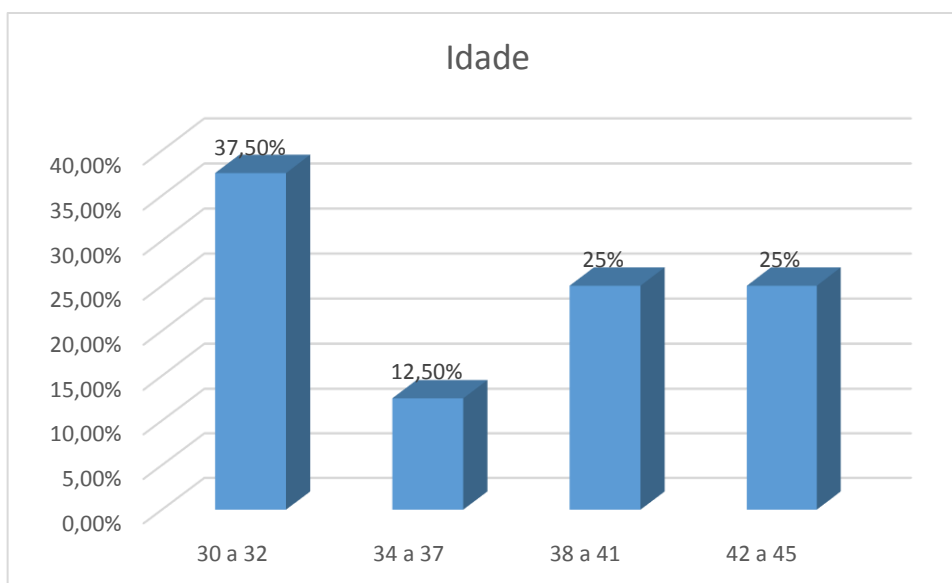
Inicialmente, observa-se, na Tabela 02, que nas respostas referentes à variável idade, as informações da mediana estão bem próximas da média amostral, o que gera o comportamento simétrico para a referida variável. Significa dizer que a faixa etária mediana dos docentes participantes, isto é, dos professores do curso de graduação em Direito da UFAM, é de 37 anos.

Tabela 3: Distribuição de frequência – Idade – Corpo Docente

Idade	Frequência absoluta	Frequência relativa
30 a 32	3	37,50%
34 a 37	1	12,50%
38 a 41	2	25%
42 a 45	2	25%
Total	8	100%

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

A Tabela 03 e a Figura 13, é possível perceber que a maior concentração das idades dos docentes está no grupo que compreende a faixa etária de 30 a 32 anos, tendo em vista que 37,50% dos participantes estão nesse grupo. Em sentido oposto, está o grupo daqueles com idade entre 34 e 37 anos, no qual tem-se a menor frequência, com exatos 12,50% da amostra. Dos participantes, 25% correspondem à faixa etária compreendida entre 38 a 41 anos e também de 42 a 45 anos.

**Figura 13: Gráfico de barras – Idade – Corpo Docente**

Fonte: Autora da pesquisa, 2018

Embora o primeiro item do questionário aplicados ao corpo docente tenha sido como base a idade dos docentes do curso, não há nessa tese, a afirmação de que a maioria dos professores do curso de Direito da UFAM tenham a idade mediana de 37 anos, uma vez que

não houve a participação de uma maioria significativa dos professores do curso, lembrando, apenas 08 questionários foram devolvidos a essa pesquisa.

A seguir, veremos a percepção dos docentes e discentes a partir das informações colhidas através dos questionários da pesquisa. Vale destacar que inicialmente abordaremos as informações referentes ao Questionário aplicado aos docentes do curso, anexado à tese, e posteriormente ao Questionário direcionado aos discentes do curso.

3.3.1.2 Variável Sexo - Docentes

Tabela 4: Distribuição de frequência – Sexo – Corpo Docente

Sexo	Frequência absoluta	Frequência relativa
Homem	4	50%
Mulher	4	50%
Total	8	100%

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

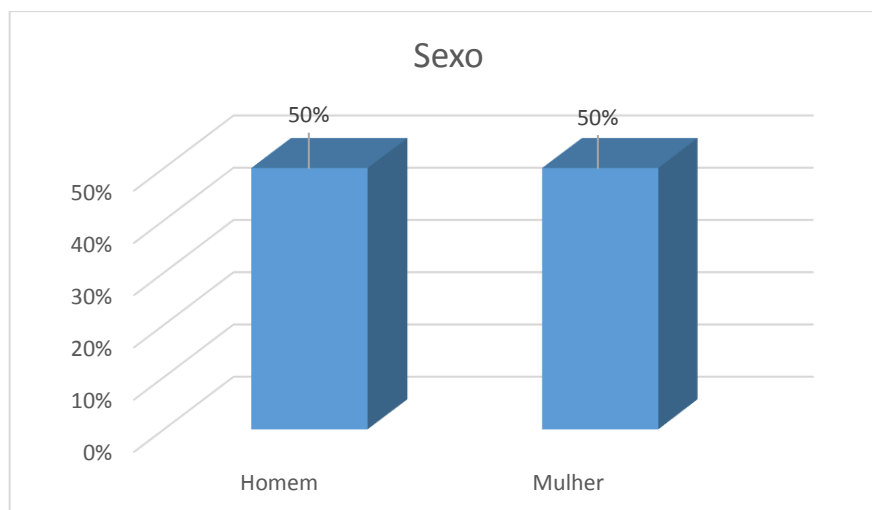


Figura 14: Gráfico de barras – Sexo – Corpo Docente

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

No segundo item respondido pelo questionário dos docentes, a informação referiu-se ao Sexo dos professores do curso de Direito da UFAM. Assim, o questionário teve estas alternativas: Homem, Mulher e Outros, conforme a apresentação do questionário (anexo).

Conforme a Tabela 04, houve a participação de 04 docentes do sexo feminino e 04 do sexo masculino. E, muito embora tenha havido como quesito de resposta também a opção ‘Outros’, não houve nenhuma informação nesse sentido.

Portanto, a frequência relativa referente ao quesito Sexo dos docentes participantes da pesquisa, conforme a Tabela 04 teve como frequência relativa a quantidade igual para ambos os sexos. Dessa maneira, a Figura 14 apresenta como resultado a informação de igualdade entre os sexos na docência do curso de Direito, uma vez que não houve a predominância de um sobre o outro nesse caso.

3.3.1.3 Variável Formação Acadêmica

Tabela 5: Distribuição de frequência – Formação acadêmica do docente

Formação acadêmica	Frequência absoluta	Frequência Relativa
Doutorado	3	37,50%
Especialização	1	12,50%
Mestrado	4	50%
Total	8	100%

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

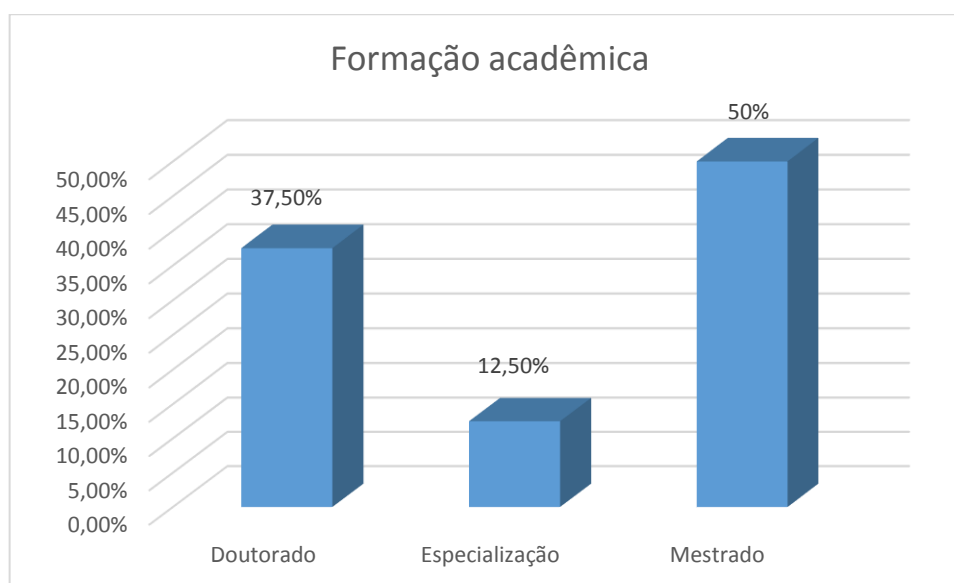


Figura 15: Gráfico de barras – Formação acadêmica do docente

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

Após as informações iniciais referentes à idade e ao sexo dos docentes do curso de graduação em Direito da UFAM, a pergunta 1 foi esta: Qual sua formação acadêmica? Como opção de respostas tivemos as alternativas: especialização, mestrado e doutorado.

Conforme a Tabela 05 na opção ‘mestrado’ houve a frequência relativa de 50%, enquanto que a resposta ‘doutorado’ correspondeu a 37,50 % e a formação pautada pela especialização foi de 12,50%. Isto é, do ponto de vista dos participantes da pesquisa, o curso está composto por 04 professores mestres, 03 professores doutores e 01 especialista.

Assim, a Figura 15 demonstra a frequência relativa do mestrado em 50%. Mais uma vez, essa pesquisa não ousa afirmar que a metade dos professores do curso de graduação em Direito da UFAM é marcada por professores com o título de mestre. O espaço amostral desta pesquisa teve o mestrado como grau máximo de formação entre os participantes.

3.3.1.4 Variável Realização de Atividades em sala de aula

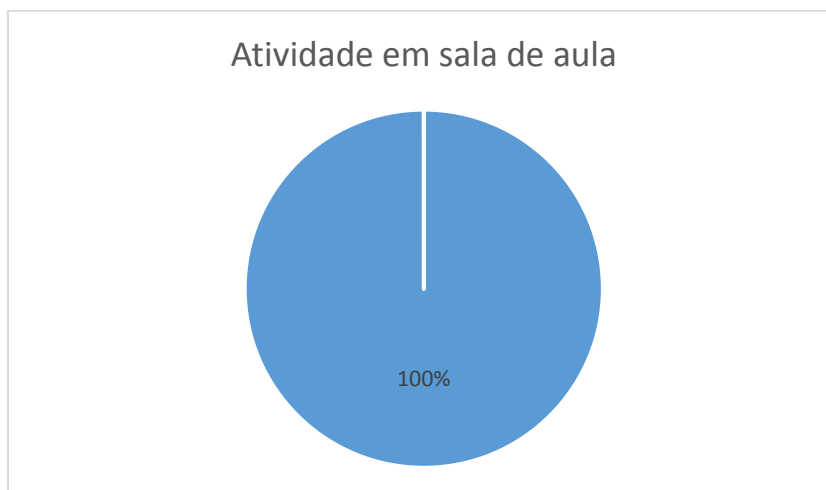


Figura 16: Gráfico de setores – Realização atividades em sala de aula
Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

A segunda pergunta constante no Questionário dos docentes foi ‘Os professores são estimulados a realizar atividades em sala de aula que abranjam outras disciplinas?’. Como item de resposta houve as opções: Sim e Não. Nesse segundo momento da composição do questionário, existiu a preocupação dessa pesquisa em saber se há de fato um interesse do curso em fazer a interlocução da disciplina jurídica com outros campos do conhecimento.

Como se pode observar na Figura 16, nota-se que cem por cento dos professores participantes desta pesquisa, afirmaram serem estimulados a realizar atividade em sala de aula,

onde abranjam outras disciplinas com o objetivo de promover a compreensão mais completa acerca dos temas tratados em sua área de atuação docente.

3.3.1.5 Variável Leitura sobre interdisciplinaridade na educação

Tabela 6: Distribuição de frequência - Leitura sobre interdisciplinaridade na educação

Leitura sobre interdisciplinaridade	Frequência absoluta	Frequência relativa
Não	5	62,50%
Sim	3	37,50%
Total	8	100%

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

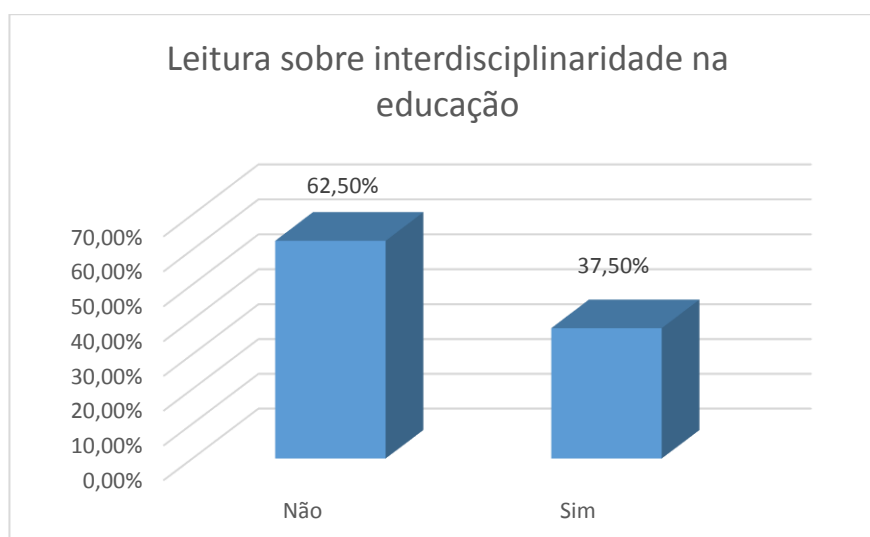


Figura 17: Gráfico de barras – Leitura sobre interdisciplinaridade na educação

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

O item 3 do questionário aplicados aos docentes teve como indagação ‘Você tem familiaridade com leituras sobre a interdisciplinaridade na educação?’. Como alternativas de respostas houve a opção: Sim e Não. Assim, conforme a Tabela 06, foi observado que 65,50% dos participantes relataram não ter familiaridade com leituras sobre a interdisciplinaridade. Por outro lado, 37,50% afirmaram cultivar o hábito da leitura, como se pode observar na Figura 17.

Isso demonstra que embora a ciência jurídica seja marcada pela sua dinamicidade, o que inevitavelmente promove a sua ligação com outras áreas do saber, há uma fragilidade no que concerne à preocupação dos docentes em cultivar leituras que no campo educacional sejam

capazes de promover a interdisciplinaridade. Relembrando, não significa dizer que a maioria dos professores do curso de graduação em Direito não tenha como preocupação construir um arcabouço teórico a respeito da interdisciplinaridade na educação, mas, dentre os professores participantes neste trabalho, a maioria respondeu não ter tal familiaridade.

3.3.1.6 Variável Projetos ou atividades que abrangem mais de uma disciplina

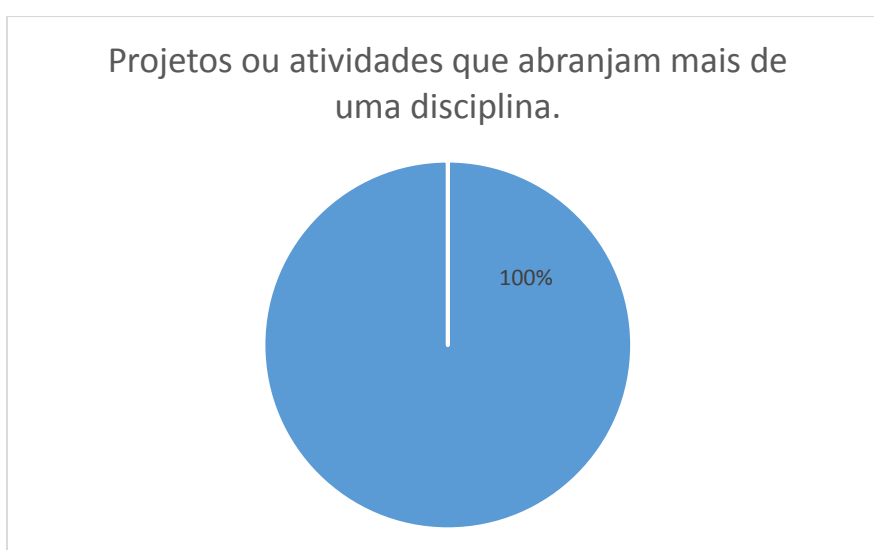


Figura 18: Gráfico de setores - Projatos ou atividades que abrangem mais de uma disciplina
Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

No quesito 04 do questionário, perguntou-se: ‘Na sua instituição de ensino, há projetos ou atividades que abrangem mais de uma disciplina?’. Como opção de respostas apresentamos as alternativas: Sim, Não e Talvez.

Na Figura 18, pode-se observar que todos os docentes participantes afirmaram haver na instituição a preocupação de se desenvolverem projetos, práticas ou atividades que tenham como proposta a abrangência de mais de uma disciplina, correlacionando temas e conteúdos diferentes no contexto de uma mesma realização acadêmica.

Por isso, fica observado por meio das informações colhidas no quesito 04 do questionário, que já há uma tendência interdisciplinar na composição das atividades a serem desenvolvidas ao longo do curso por parte dos professores.

3.3.1.7 Variável Projeto Pedagógico do Curso (PPC)

A pergunta 05 do questionário teve o propósito de averiguar: ‘Você tem conhecimento se o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da sua instituição contempla atividades que envolvam mais de uma disciplina?’. Por opção de respostas, tivemos: Sim e Não.

Conforme a Tabela 07, assim como na Figura 19, é possível observar que 87,50% dos participantes da pesquisa afirmaram possuir sim o conhecimento de que o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) contempla atividades que envolvem mais de uma disciplina.

Tabela 7: Distribuição de frequência – Projeto Pedagógico do Curso (PPC)

Projeto Pedagógico de Curso (PPC)	Frequência absoluta	Frequência Relativa
Não	1	12,50%
Sim	7	87,50%
Total	8	100%

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

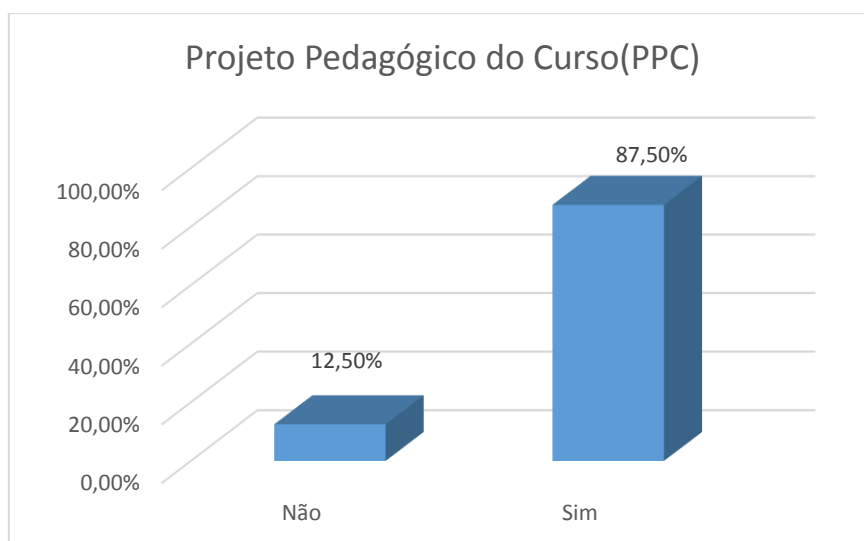


Figura 19: Gráfico de barras – Projeto Pedagógico do Curso (PPC)

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

Por outro viés, na opção ‘Não’ houve a porcentagem de 12,50% afirmando não saberem se o PPC do curso de graduação em Direito da UFAM contemplava o desenvolvimento de atividades que conjugassem mais de uma disciplina.

Portanto, foi possível observar que os docentes participantes, em sua maioria, sabem da existência de atividades interdisciplinares estimulados pelo PPC da graduação jurídica da UFAM.

3.3.1.8 Variável Hábito de ministrar suas aulas pela perspectiva da interdisciplinaridade

A indagação do item 06 do questionário foi: ‘Você tem o hábito de ministrar suas aulas pela perspectiva da interdisciplinaridade?’ Como alternativas de respostas, tivemos: Sim e Não. Nesse sentido, a Tabela 08 expõe que a frequência relativa nesse quesito é igual em relação ao hábito de ministrar ou não aulas pela perspectiva interdisciplinar.

Tabela 8: Distribuição de frequência Hábito de ministrar aulas pela perspectiva da interdisciplinaridade

Hábito de ministrar suas aulas pela perspectiva da interdisciplinaridade	Frequência absoluta	Frequência relativa
Não	4	50,00%
Sim	4	50,00%
Total	8	100%

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

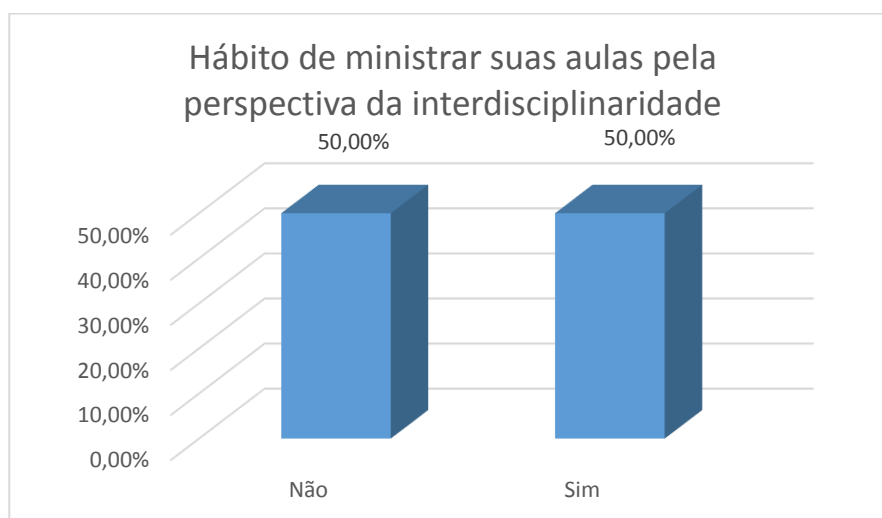


Figura 20: Gráfico de barras - Hábito de ministrar aulas pela perspectiva da interdisciplinaridade

Fonte: Autora da pesquisa, 2018

Destarte, conforme a Figura 20 demonstra, 50% dos professores afirmaram trabalhar em sala de aula a perspectiva da interdisciplinaridade, enquanto outros 50% também negaram cultivar o hábito da perspectiva interdisciplinar em seu magistério. Por essa razão, a frequência relativa para ambas as respostas foi em torno de 50%.

3.3.1.9 Variável Projeto, atividades ou práticas interdisciplinares com os alunos

A pergunta 07 da investigação quanto ao corpo docente do curso de Direito foi ‘Você já realizou projetos/atividades/práticas interdisciplinares com os alunos do curso de Direito? Como opção tivemos: Sim e Não.

Tabela 9: Distribuição de frequência – Projetos, atividades ou práticas interdisciplinares

Projeto, atividades ou práticas interdisciplinares com os alunos	Frequência absoluta	Frequência relativa
Não	1	12,50%
Sim	7	87,50%
Total	8	100%

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

Pode-se observar, com base na Tabela 09 que houve uma frequência relativa de 12,50% de respostas no sentido de o docente afirmar não realizar projetos ou atividades interdisciplinares com seus discentes. Entretanto, 87,50% dos docentes participantes afirmaram realizar realizaram projetos, atividade ou práticas interdisciplinares com os seus discentes.

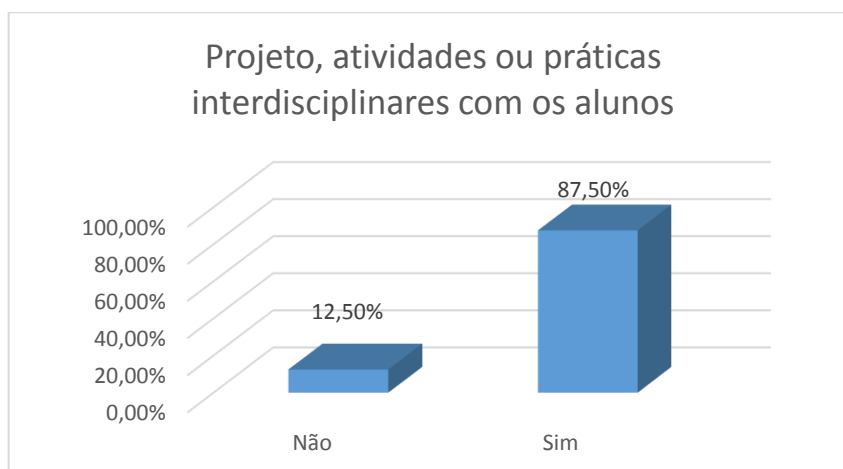


Figura 21: Gráfico de barras – Projetos, atividades ou práticas interdisciplinares

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

Logo, a Figura 21 expõe a predominância de professores que já realizaram projetos/atividades/práticas interdisciplinares com os discentes de Direito, ou seja, a maioria.

3.3.1.10 Variável Realização de projetos, atividades e práticas interdisciplinares e a avaliação da experiência

No item 08, indagou-se: ‘Caso já tenha realizado projetos/atividades/práticas interdisciplinares, como você avalia a experiência?’. As alternativas de respostas foram: Positiva, Negativa e Não sei avaliar. Essa pergunta teve o condão de observar de que modo os professores percebem a experiência interdisciplinar, quando posta em prática em atividades com os discentes.

Tabela 10: Distribuição de frequência – Realização de projetos, atividades e práticas interdisciplinares e a avaliação da experiência

Realização de projetos, atividades e práticas interdisciplinares e a avaliação da experiência	Frequência absoluta	Frequência relativa
Não sei avaliar	5	62,50%
Positivo	3	37,50%
Total	8	100%

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

Observa-se, pela Tabela 10, que 62,50% dos docentes não souberam avaliar a experiência quando da realização dos projetos, atividades e práticas interdisciplinares, enquanto que 37,50% avaliaram positivamente o desenvolvimento dessas atividades interdisciplinares em sala de aula. Interessante destacar que não houve nenhuma avaliação negativa nesse quesito.

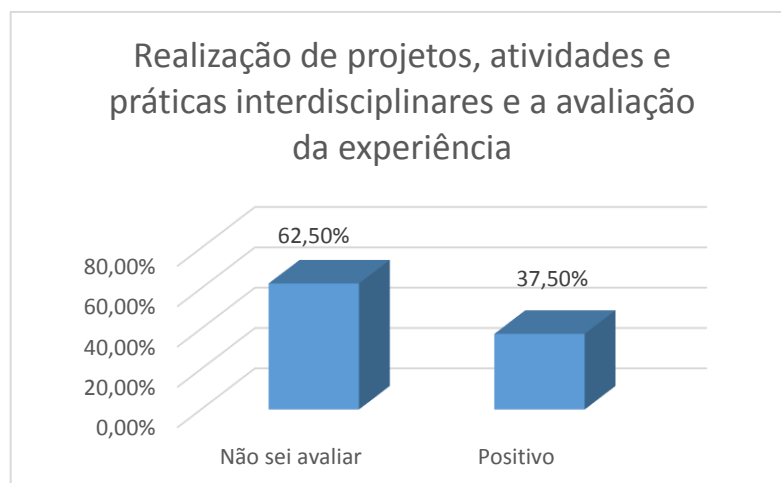


Figura 22: Gráfico de barras – Realização de projetos, atividades e práticas interdisciplinares e a avaliação da experiência

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

Portanto, a Figura 22 evidencia que a maioria dos participantes (62,50%) não soube precisar a dimensão da experiência da realização das práticas interdisciplinares.

3.3.1.11 Variável Percepção do docente em relação ao interesse de atividades interdisciplinares

Tabela 11: Distribuição de frequência – Percepção do docente em relação ao interesse de atividades interdisciplinares

Percepção do docente em relação ao interesse de atividades interdisciplinares	Frequência absoluta	Frequência relativa
Não	3	37,50%
Sim	5	62,50%
Total	8	100%

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

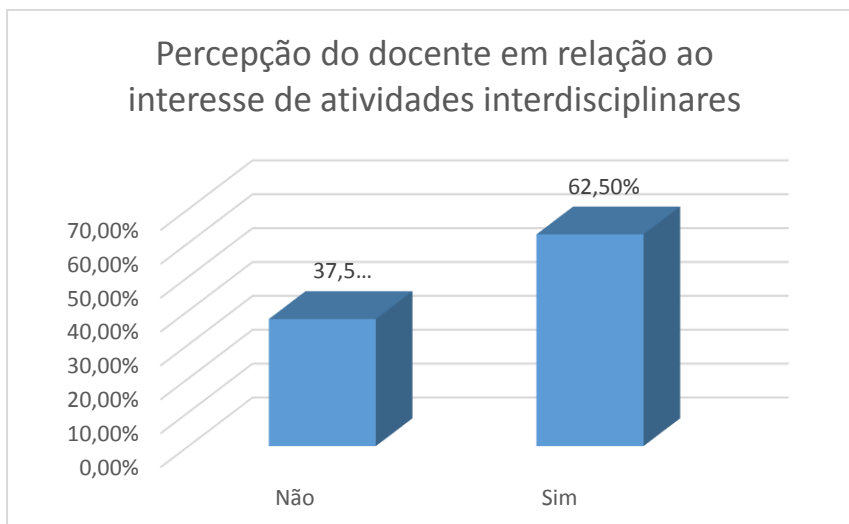


Figura 23: Gráfico de barras – Percepção relação ao interesse de atividades interdisciplinares
Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

De acordo com a Figura 23, a maioria dos docentes (62,50%) participantes afirmaram haver interesse por parte dos discentes no desenvolvimento de atividades interdisciplinares.

Faz-se necessário destacar que houve ao final do questionário uma caixa de texto intitulada ‘Comentários’ para que os professores pudessem declarar algo a mais que não fora contemplado pela pesquisa. Entretanto, não houve nenhuma resposta neste quesito.

Vale ressaltar que, o item 9 do questionário indagou: ‘Na sua percepção, os alunos do curso de Direito demonstram interesse quando há propostas de atividades interdisciplinares a serem desenvolvidas?’. As alternativas de resposta foram: Sim e Não.

Nesse sentido, conforme a Tabela 11, houve uma frequência relativa de 37,50% de participantes afirmando que os alunos da graduação em Direito da UFAM não apresentarem interesse quando existem propostas de atividades interdisciplinares a serem desenvolvidas.

A partir de agora, as análises das percepções trabalhadas nesta tese terão como enfoque as informações colhidas por meio dos questionários direcionados aos discentes. Por isso, inicialmente, os dois primeiros quesitos, tal como os dos professores do curso, constam as informações sobre idade e sexo desse grupo amostral.

3.3.2 Análise de Percepção – Corpo Discente

3.3.2.1 Variável Idade – Discentes

Dessa forma, pode-se observar na Tabela 12, que, em se tratando da variável idade, a mediana está bem próxima da média amostral, algo que gera um comportamento simétrico para a variável. Significa dizer que, no grupo formado pelos discentes participantes dessa pesquisa, há um reflexo de idade média de 23 anos entre os acadêmicos do curso de graduação em Direito da UFAM respondentes da pesquisa.

Tabela 12: Resumo – Idade – Corpo Discente

Mínimo	1° Quartil	Mediana	Média	3° Quartil	Máximo	Desvio padrão
18	19	20	22,57	23	42	5,62

Fonte: Da pesquisa (2018).

Tabela 13: Distribuição de frequência – Idade – Corpo Discente

Idade	Frequência absoluta	Frequência relativa
18 a 22	23	65,70%
23 a 27	7	20%
28 a 32	2	5,70%
33 a 37	1	2,90%
28 a 42	2	5,70%
Total	35	100%

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

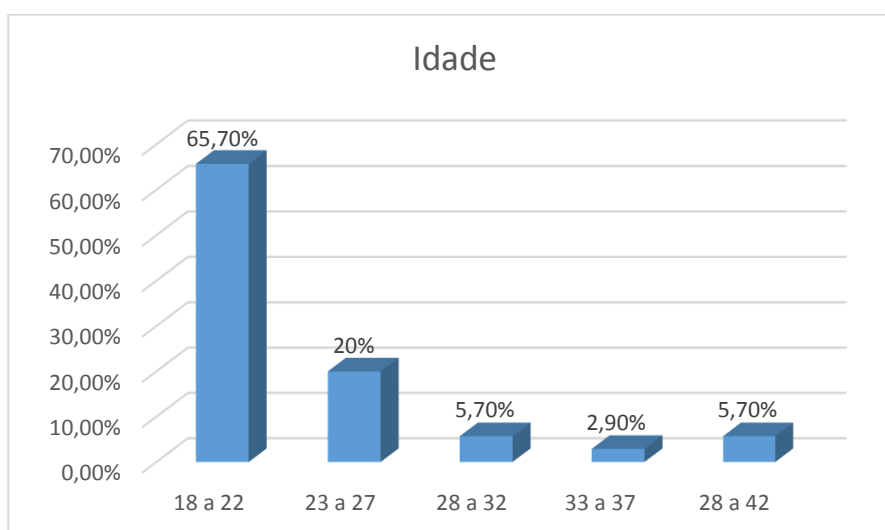


Figura 24: Gráfico de barras – Idade – Corpo Discente

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

Quanto à Tabela 13 e a Figura 24, observa-se a concentração das idades dos discentes em grupo que compreende a faixa etária de 18 a 22 anos, tendo em vista que nessa classe, estão

cerca de 65,70% dos pesquisados. Em seguida tem-se 20% compreendendo as idades de 23 a 27 anos, seguidos por 5,70% de 28 a 32 anos e também de 28 a 42 anos (5,70%).

Entretanto, a Figura 24 demonstra que a menor frequência de alunos do curso de Direito está na faixa dos 33 a 37 anos, conforme os 2,90% apresentados pela amostragem.

Mais uma vez, faz-se necessário destacar que as informações aqui compartilhadas correspondem ao grupo amostral participante dessa tese, por isso, observou-se que a maior parte dos alunos do curso de graduação em Direito da UFAM compreende a idade de 18 a 22 anos. Portanto, podemos inferir que se trata de um curso cujo público é predominantemente jovem.

3.3.2.2 Variável Sexo – Discentes]

Ao que se refere ao sexo dos alunos do curso de graduação de direito da UFAM teve como opções de respostas as alternativas: Homem, Mulher e Outros.

Tabela 14: Distribuição de frequência – Sexo – Corpo Discente

Sexo	Frequência absoluta	Frequência relativa
Homem	11	31,40%
Mulher	24	68,60%
Total	35	100%

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

A Tabela 14, pode-se inferir que a frequência relativa dos participantes foi de 68,60%, composto de mulheres; e 31,40% corresponderam ao sexo masculino, conforme os dados apresentados graficamente. Na opção Outros não houve nenhuma resposta.

A Figura 25 reforça a constatação de que a maioria dos discentes da graduação em Direito da UFAM são mulheres (68,60%), posto que estas somam mais que o dobro dos acadêmicos do sexo masculino, representados por 31,40% da amostra.

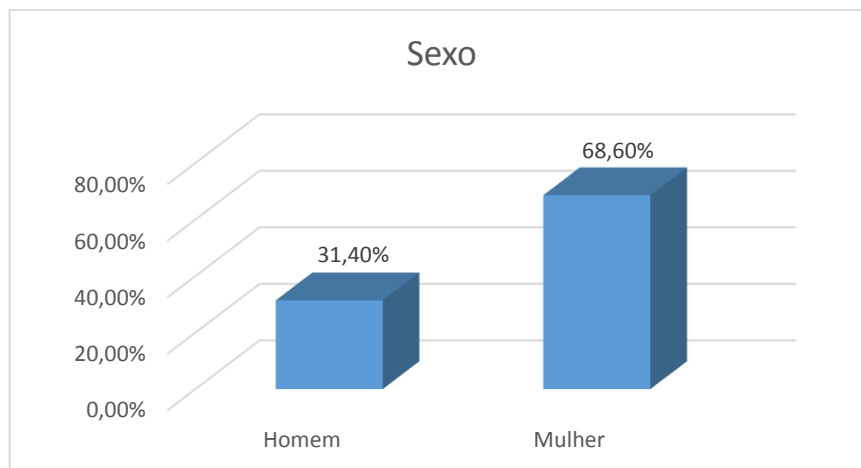


Figura 25: Gráfico de barras – Sexo – Corpo Discente

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

3.3.2.3 Variável Importância para a formação acadêmica-profissional

A pergunta inaugural do questionário referente aos alunos de graduação do curso de Direito da UFAM foi: ‘Você considera importante para sua formação acadêmica-profissional desenvolver atividades/ projetos/práticas acadêmicas que envolvam mais de uma disciplina?’. As alternativas propostas para respostas foram: Sim e Não.

Na Tabela 15, percebe-se que a frequência relativa correspondente a resposta ‘sim’ possui o valor de 94,30%, enquanto apenas 5,70% afirmaram que não consideram importantes as práticas interdisciplinares para a formação acadêmico-profissional.

Tabela 15: Distribuição de frequência – Importância para a formação acadêmica-profissional

Importância para a formação acadêmica-profissional	Frequência absoluta	Frequência Relativa
Não	2	5,70%
Sim	33	94,30%
Total	35	100%

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

Nesse sentido, observa-se que a maioria dos discentes acha que desenvolver atividades, projetos e práticas que envolvem mais de uma disciplina é algo relevante para promover a formação acadêmica dos profissionais, como podemos ver na Figura 26.

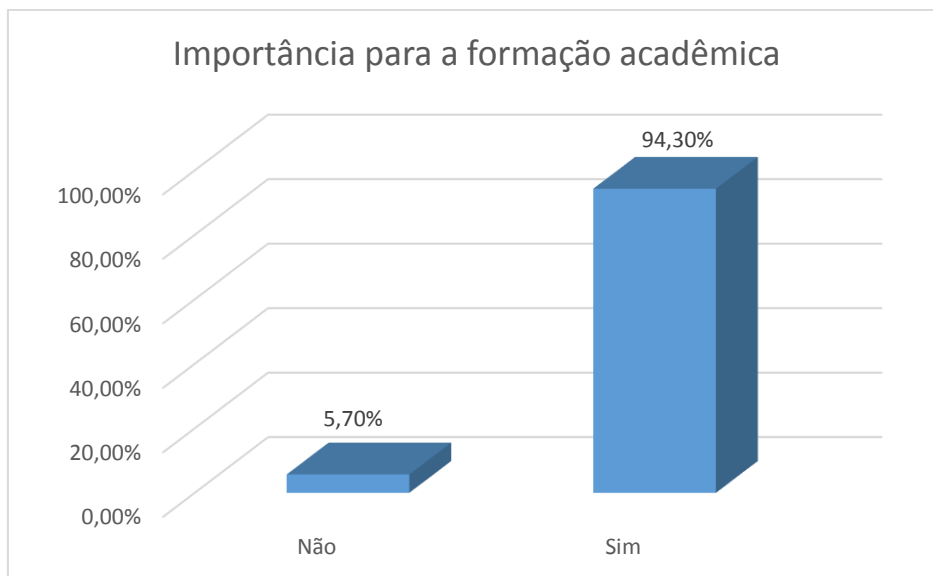


Figura 26: Gráfico de barras - Importância para a formação acadêmica-profissional

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

Essa informação encontra base também no questionário direcionado aos docentes, posto que o item 9 indagou-se: ‘Na sua percepção, os alunos do curso de Direito demonstram interesse quando há propostas de atividades interdisciplinares a serem desenvolvidas?, tendo obtido como resposta que, segundo a percepção dos professores, conforme a Figura 23, a maioria dos docentes (62,50%) participantes da pesquisa afirmaram haver interesse por parte dos discentes no desenvolvimento de atividades interdisciplinares.

3.3.2.4 Variável Atividades, projetos e práticas acadêmicas

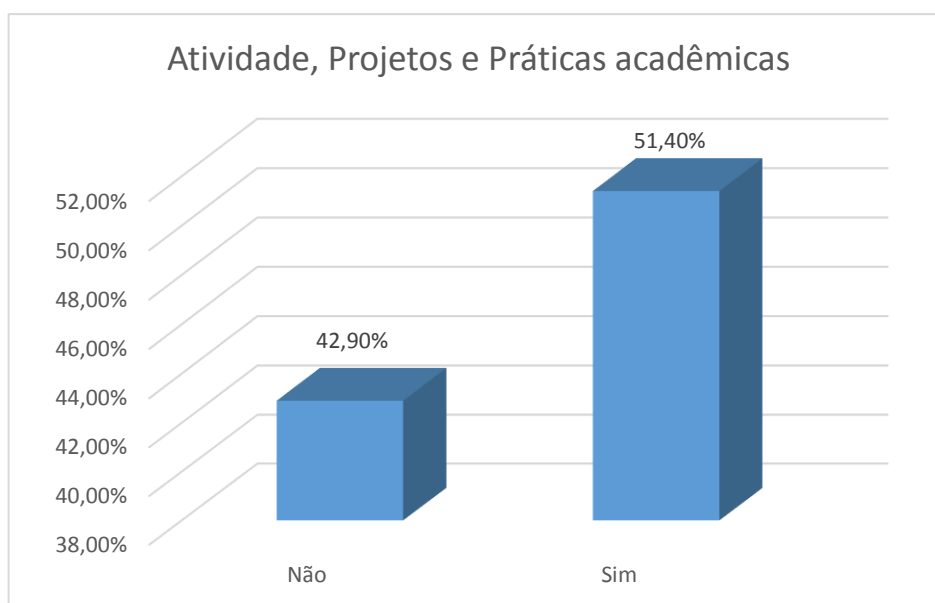
O segundo questionamento da pesquisa com os discentes foi: ‘Você já participou de atividades/projetos/práticas acadêmicas no curso de Direito que envolvessem mais de uma disciplina?’. Como opção de respostas, houve as alternativas: Sim e Não.

Nesse sentido, conforme a Tabela 16 e a Figura 27, pode-se notar que a maioria dos discentes já participou de atividades, projetos e práticas acadêmicas que envolvem mais de uma disciplina, com cerca de 51,40% da amostra nesse grupo. O número de discentes que não participaram são exatos 42,90%, menos que a porcentagem dos que participaram, mas ainda em percentual alto.

Tabela 16: Distribuição de frequência – Atividades, projetos e práticas acadêmicas

Atividade, Projetos e Práticas acadêmicas	Frequência absoluta	Frequência relativa
Não	15	42,90%
Sim	18	51,40%
Total	35	100%

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

**Figura 27: Gráfico de barras – Atividades, projetos e práticas acadêmicas**

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

Assim, podemos encontrar correspondência com a pergunta 07 da investigação realizada para os professores 'Você já realizou projetos/atividades/práticas interdisciplinares com os alunos do curso de Direito?'. No momento de análise dos questionários referentes aos docentes, pudemos observar que a Tabela 09 apresentou que 87,50% dos participantes afirmaram ter a preocupação em realizar projetos, atividades ou práticas interdisciplinares com seus discentes.

3.3.2.5 Variável Participação em atividades interdisciplinares

Enquanto os professores não souberam avaliar a experiência, os discentes participantes de alguma atividade interdisciplinar, conforme a Tabela 17 e a Figura 28, apresentam as seguintes informações: cerca de 51,40% afirmaram terem tido uma experiência positiva com a referida atividade, 45,70% não souberam responder e 2,90% não acharam a experiência boa.

Assim, a maioria dos alunos avaliaram positivamente as atividades interdisciplinares das quais fizeram parte durante seu desenvolvimento acadêmico.

Tabela 17: Distribuição de frequência – Participação em atividades interdisciplinares

Participação em atividades interdisciplinares	Frequência absoluta	Frequência relativa
Negativa	1	2,90%
Não sei	16	45,70%
Positiva	18	51,40%
Total	35	100%

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

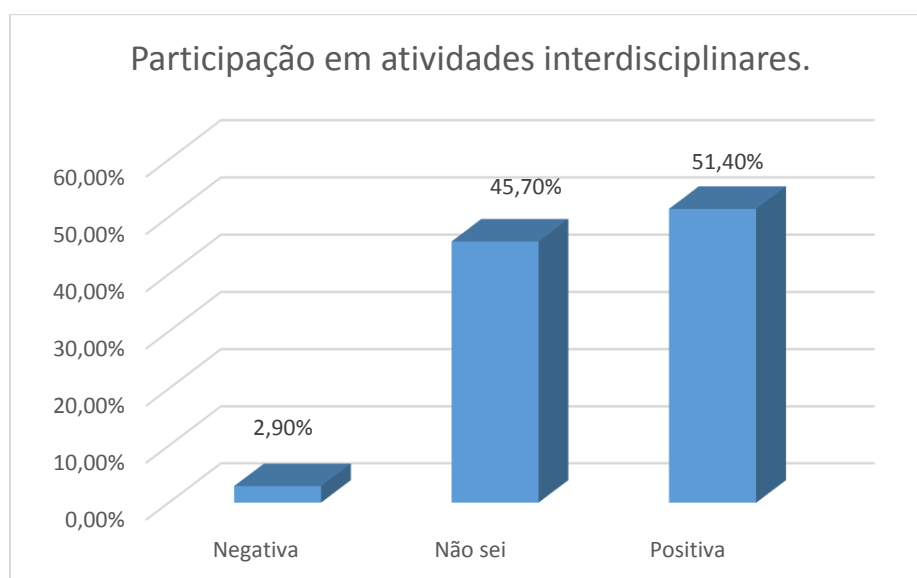


Figura 28: Gráfico de barras – Participação em atividades interdisciplinares

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

No item 3 da pesquisa, foi feita esta indagação aos alunos ‘Caso já tenha participado de alguma atividade interdisciplinar, como você avalia essa experiência?’. Como alternativas de respostas, houve as opções: Positiva, Negativa e Não sei.

Houve a preocupação de se saber tanto por parte dos docentes quanto dos discentes sobre como avaliam a experiência das atividades interdisciplinares no curso. Enquanto que os professores foram questionados da mesma maneira (Item 8 questionário-docente), observou-se na Tabela 10, já apresentada, que 62,50% dos docentes não souberam avaliar a experiência quando da realização dos projetos, atividades e práticas interdisciplinares, enquanto que 37,50% avaliaram positivamente o desenvolvimento dessas atividades em sala, enquanto que

não houve nenhuma resposta negativa a esse respeito. Logo, a maioria dos professores (62,50%) não soube precisar a dimensão da experiência da realização das práticas interdisciplinares.

3.3.2.6 Variável Importância da realização de atividades, projetos e práticas que envolvem alunos de outros cursos

No quesito 4 do questionário-discente indagou-se: ‘Você considera importante a realização de atividades/projetos/práticas que envolvam alunos pertencentes a alunos de outros cursos acadêmicos?’. As respostas tinham como opções: Sim e Não.

Tabela 18: Distribuição de frequência da variável Importância de realização de atividades, projetos e práticas que envolvem alunos de outros curso

Importância de realização de atividades, projetos e práticas que envolvem alunos de outros curso	Frequência absoluta	Frequência relativa
Não	1	2,90%
Sim	34	97,10%
Total	35	100%

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

Observa-se, pela análise da Tabela 18, que cerca de 97,10% dos docentes considera a importante a realização de atividades, projetos e práticas que envolvem acadêmicos de outros cursos, enquanto que apenas 2,90% dos alunos não consideraram relevantes as atividades de práticas que envolvam a participação de alunos de outros cursos, o que também resta demonstrado na Figura 29.

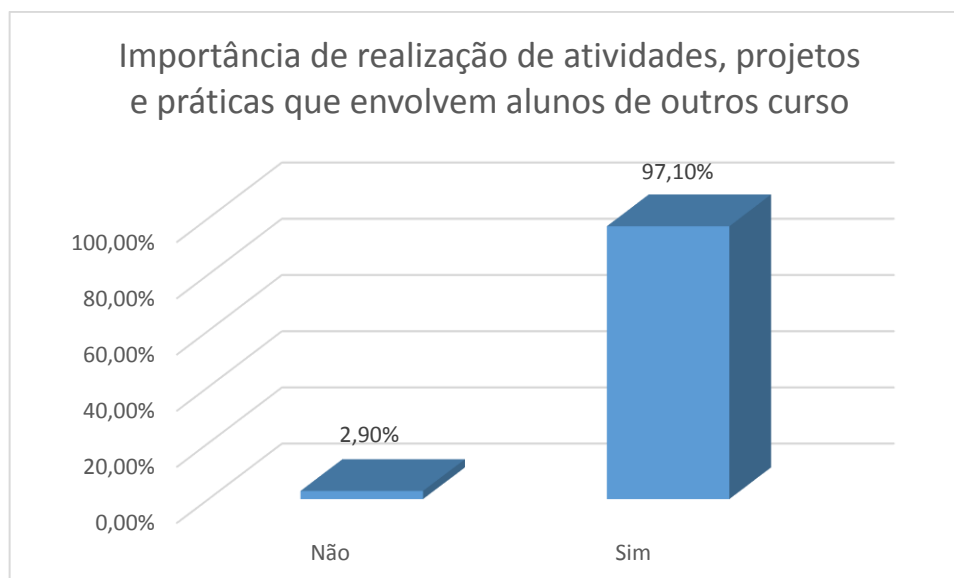


Figura 29: Gráfico de barras – Importância da realização de atividades, projetos e práticas que envolvem alunos de outros cursos

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

3.3.2.7 Variável Relação entre os assuntos ministrados em disciplinas distintas

A indagação 5 do questionário foi: ‘Ao longo do curso de Direito, você conseguiu perceber a relação entre os assuntos ministrados em disciplinas distintas?’. As opções de respostas eram: Sim, Não e Talvez.

Nesse sentido, conforme se abstrai da Tabela 19 e da Figura 30, nota-se: 80% dos discentes afirmaram que, ao longo do curso de graduação em Direito, conseguiram ter a percepção da relação entre assuntos ministrados em disciplinas distintas. Por outro lado, 14,30% ficaram em dúvida e 5,70% não conseguiram enxergar qualquer relação.

Tabela 19: Distribuição de frequência – Relação entre assuntos ministrados em disciplinas distintas

Relação entre assuntos ministrados em disciplinas distintas	Frequência absoluta	Frequência relativa
Não	2	5,70%
Sim	28	80,00%
Talvez	5	14,30%
Total	35	100%

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

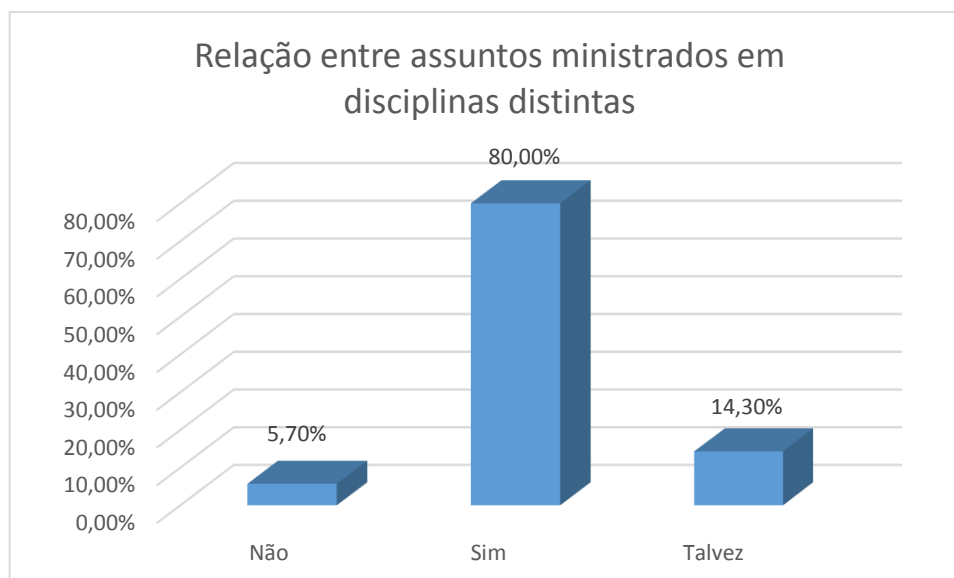


Figura 30: Gráfico de barras – Relação entre assuntos ministrados em disciplinas distintas
Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

3.3.2.8 Variável Interação com professores de outras disciplinas de conteúdos trabalhados em sala

No quesito 6 do questionário dos discentes participantes foi perguntado: ‘Você é incentivado a interagir com professores de outras disciplinas a respeito de conteúdos trabalhados em sala?’ Como respostas, houve as opções: Sim, Não e Talvez.

Tabela 20: Distribuição de frequência – Interação com professores de outras disciplinas de conteúdos trabalhados em sala de aula

Interação com professores de outras disciplinas de conteúdos trabalhados em sala	Frequência absoluta	Frequência relativa
Não	25	71,40%
Sim	4	11,40%
Talvez	6	17,10%
Total	35	100%

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

Na Tabela 20, assim como na Figura 31, nota-se que 71,40% dos discentes disseram não ser incentivados a interagir com professores de outras disciplinas a respeito de conteúdos de

trabalhados em sala de aula. Por outro lado, exatos 17,10% ficaram em dúvida sobre a questão e 11,40% disseram que há algum incentivo nesse sentido.

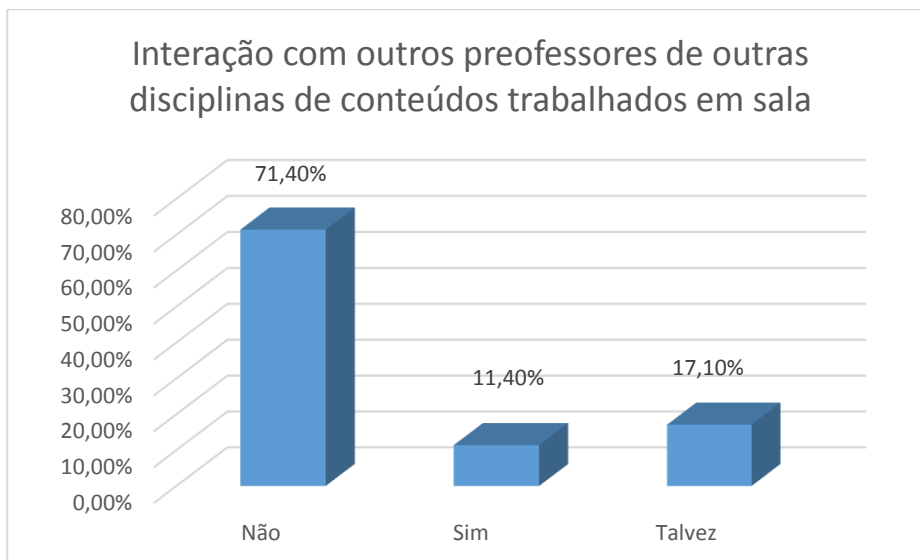


Figura 31: Gráfico de barras - Interação com professores de outras disciplinas de conteúdos trabalhados em sala de aula

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

3.3.2.9 Variável Ambiente acadêmico e espaço favorável ao desenvolvimento de atividades correlacionadas

O item 7 do questionário concerne à pergunta: ‘Você considera o ambiente acadêmico um espaço favorável ao desenvolvimento de atividades correlacionadas entre si?’. Como respostas, havia as opções: Sim, Não e Talvez.

Tabela 21: Distribuição de frequência – Ambiente acadêmico favorável às atividades correlacionadas

Ambiente acadêmico e espaço favorável a desenvolvimento de atividades relacionadas	Frequência absoluta	Frequência relativa
Não	12	34,30%
Sim	17	48,60%
Talvez	6	17,10%
Total	35	100%

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

Nesse sentido, a Tabela 21 e a Figura 32 apresentam os seguintes resultados: 48,60% dos bacharelados consideram que o ambiente acadêmico é espaço favorável ao desempenho de atividades correlacionadas entre si. Por outro lado, 34,30% foram contrários a isso e outros 17,10% ficaram em dúvida.

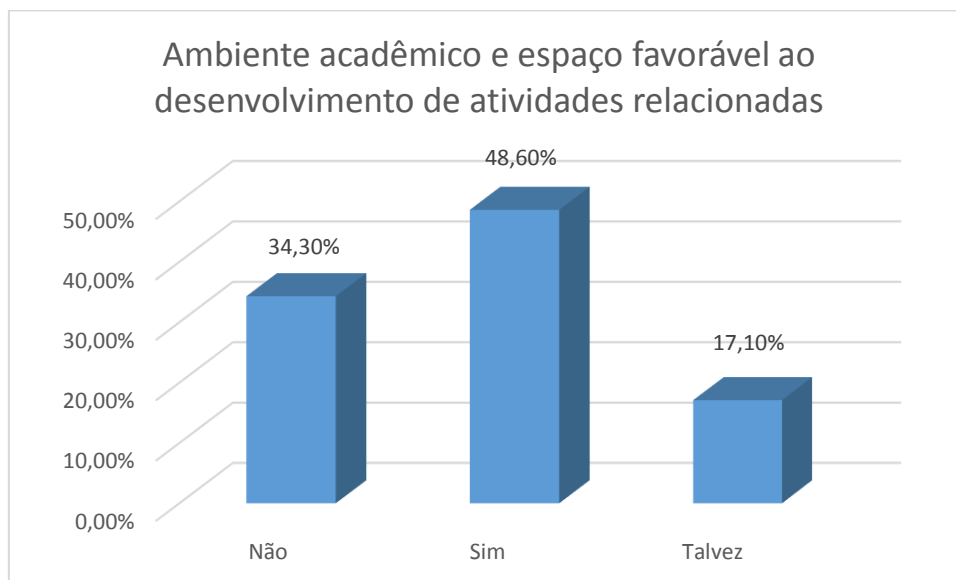


Figura 32: Gráfico – Ambiente acadêmico favorável para desenvolver atividades relacionadas

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

3.3.2.10 Variável Importância da realização de atividades extraclasse com temáticas diversas

No item 8 da pesquisa, questionou-se aos acadêmicos: ‘Realizar atividades fora da sala de aula com temáticas diversas (Ex.: meio ambiente, identidade de gênero, religião) é importante para sua formação?’. As opções eram: Sim, Não e Talvez.

Na Tabela 22 é possível notar que cerca de 77,10% dos discentes afirmaram que a realização de atividades no ambiente externo à sala de aula com temática diversas daquelas é importante para a sua formação profissional.

Tabela 22: Distribuição de frequência – Importância de atividades extraclasse com temáticas diversas

Importância de realização de atividades fora da sala com temáticas diversas	Frequência absoluta	Frequência relativa
Não	3	8,60%
Sim	27	77,10%
Talvez	5	14,30%
Total	35	100%

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

Por outro lado, 14,30% opinaram no sentido de que talvez essas atividades extraclasse fossem importantes e 8,60% disseram que não. Os resultados estão representados na Figura 33.

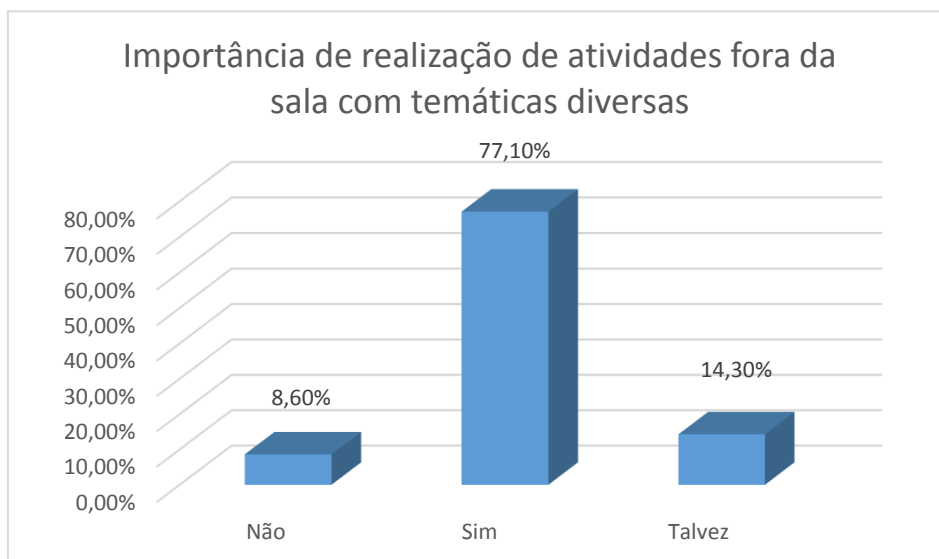


Figura 33: Gráfico de barras – Importância de atividades extraclasse com temáticas diversas

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

3.3.2.11 Variável Relevância da prática de trabalhos em grupo para incentivar a busca por informações de outras áreas

No item 9, indagou-se: ‘Você considera relevante a prática de trabalhos em grupo que incentivem a busca por informações em outras áreas?’. Como respostas: Sim, Não e Talvez.

Desse modo, observa-se que a Tabela 23, apresenta os seguintes dados: cerca de 82,90% dos discentes disseram que é relevante a prática de trabalhos em grupo para incentivar a turma a ter acesso a uma gama de informações em outras áreas do saber, ao passo que 14,30% enunciaram que talvez sejam relevantes tais trabalhos e outros 2,90% não acham relevante, conforme se observa na Figura 34.

Tabela 23: Distribuição de frequência – Relevância da prática de trabalhos em grupo para incentivar a busca por informações de outras áreas

Relevância da prática de trabalhos em grupo para incentivar a busca por informações de outras áreas	Frequência absoluta	Frequência relativa
Não	1	2,90%

Sim	29	82,90%
Talvez	5	14,30%
Total	35	100%

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

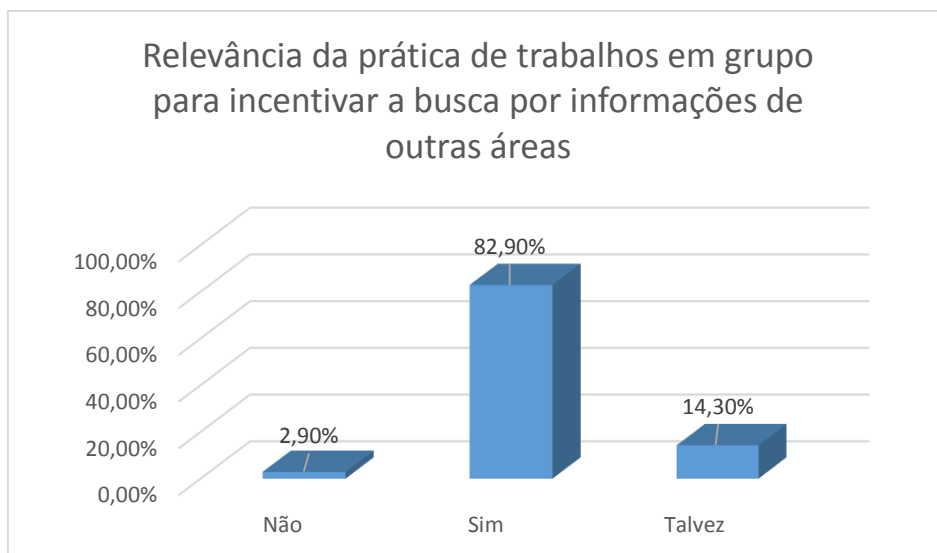


Figura 34: Gráfico de barras - Relevância da prática de trabalhos em grupo para incentivar a busca por informações de outras áreas

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

3.3.2.12 Variável Percepção da relevância do conteúdo ministrado em sala

No item 10 questionou-se ‘Você consegue perceber a relevância do conteúdo ministrado em sala de aula para a sua vida profissional prática?’. Na Tabela 24, bem como na Figura 35, verificou-se: 74,30% dos alunos disseram que conseguem perceber a relevância do conteúdo ministrado em sala de aula com reflexo na vida profissional; enquanto 17,10% disseram que talvez e 8,60% não perceberam a relevância.

Tabela 24: Distribuição de frequência – Percepção da relevância do conteúdo ministrado nas aulas

Percepção da relevância do conteúdo ministrado em sala de aula	Frequência absoluta	Frequência relativa
Não	3	8,60%
Sim	26	74,30%
Talvez	6	17,10%
Total	35	100%

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

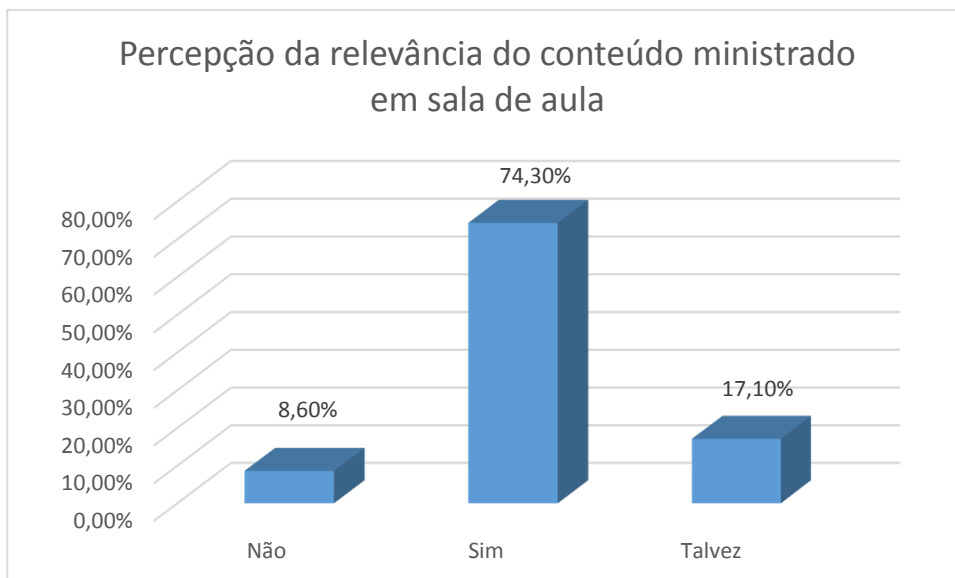


Figura 35: Gráfico de barras – Percepção da relevância do conteúdo ministrado em sala
Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

Logo, há de se considerar que os acadêmicos do curso de graduação em Direito da UFAM conseguem inter-relacionar os assuntos apreendidos em sala de aula com a vida prática, seja através das práticas simuladas e reais oferecidas pelo curso, seja por meio dos estágios experimentados ao longo do curso.

3.3.2.13 Variável Conhecimentos pertencentes a outras áreas

A última pergunta do questionário foi: ‘É necessário que um profissional jurídico (Ex.: advogado, promotor, juiz) busque conhecimento em temas pertencentes a outras áreas do conhecimento para a sua vida profissional prática?’.

Nesse sentido, conforme o exposto na Tabela 25, verifica-se que os discentes acreditam ser necessário que um profissional jurídico busque conhecimentos em temas pertencentes a outras áreas do saber a fim de poder complementar sua prática profissional, com uma expressão de 97,10%. Do total, apenas outros 2,90% disseram que talvez não seja necessária ou relevante tal articulação.

Tabela 25: Distribuição de frequência – Conhecimentos pertencentes a outras áreas

Conhecimento pertencente a outras áreas	Frequência absoluta	Frequência relativa
Sim	34	97,10%
Talvez	1	2,90%

Total 35 100%

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

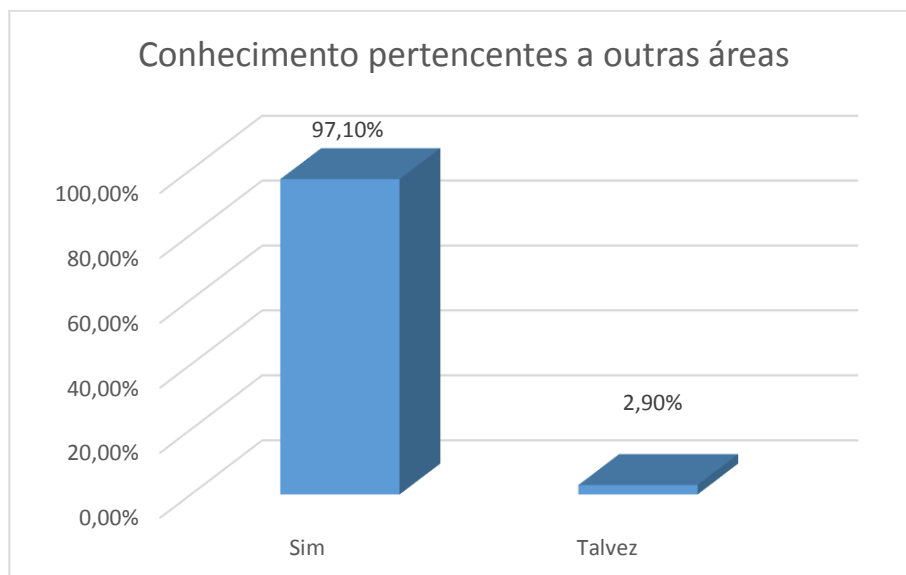


Figura 36: Gráfico de barras – Conhecimentos pertencentes a outras áreas

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

Vale destacar que, assim como realizado no questionário referente aos docentes, houve a preocupação de incluir uma caixa aberta de ‘Comentários’ ao final da pesquisa, especialmente como forma de abrir a pesquisa para o pensamento dos participantes. Embora o questionário dos professores não tenha havido nenhum comentário, houve por parte dos docentes, por sua vez, alguns comentários (anexo).

Assim, após a apresentação dos dados levantados pela tese, e diante das percepções da interdisciplinaridade entre os docentes e discentes e sua relação com o plano pedagógico do curso (PPC) de direito da UFAM, podemos sustentar o seguinte:

- a) Após analisar os dados, verificamos que os professores do bacharelado em Direito da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) estão abordando o conteúdo de maneira satisfatória, num ambiente onde a interdisciplinaridade no ensino jurídico é ensinada pela abordagem de conteúdos interdisciplinares de forma eficiente;
- b) Os discentes responderam satisfatoriamente em relação aos temas que os docentes aduziram em suas respostas. Embora pequena a amostra de docentes, infere-se que, em relação aos acadêmicos, prevalece sim uma harmonia no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem pela perspectiva da interdisciplinaridade;

- c) Em síntese, há uma forte conexão entre as disciplinas jurídicas e outras áreas, o que de fato, constitui um contexto de maior inter-relação pessoal entre os docentes e discentes nas práticas pedagógicas. Está claro para todos os envolvidos que a Ciência do Direito é por sua própria essência de natureza interdisciplinar.

4 - CONTRIBUIÇÕES INTERDISCIPLINARES

Vencidas a trajetória teórica e metodológica da presente tese, neste capítulo buscamos propor algumas possibilidades metodológicas interdisciplinares ao curso de Direito a partir do ponto de vista da complexidade, tendo em vista que esta investigação explicita seu ineditismo justamente por apresentar as propostas práticas a serem exploradas neste momento.

Por isso, iniciamos esta última fase do trabalho com o objetivo de apresentar algumas propostas, estas construídas a partir dos eixos de formação (fundamental, profissional e prática) e ainda considerando tanto o Projeto Político do curso quanto à sua organização curricular. Nesse esforço, a tese se propõe a dar algumas contribuições interdisciplinares que possibilitem o entrelaçamento dos eixos de formação componentes do programa de estudo do curso de graduação em Direito da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Essa preocupação se deve ao fato de que o objetivo do bacharelado é capacitar pessoas ao exercício profissional na seara jurídica em variadas feições. Assim, há uma necessidade latente em oferecer preparo humanístico, reflexivo e também técnico capaz de subsidiar o fazer profissional nas numerosas áreas de especialização afeitas a esse ramo do conhecimento, seja para o magistério, para a advocacia, para o serviço civil ou para a magistratura.

A inquietação no sentido de tecer contribuições interdisciplinares ocorre no sentido de compreender que a prática do patrocínio já não se esgota na possibilidade de atuação perante tribunais judiciais ou órgãos administrativos, já que ao profissional do Direito também se é facultado prestar consultorias ao Estado, a organizações privadas, a empresas ou até mesmo consultoria individual. Ou seja, o egresso já não pode mais ser munido de estudos voltados apenas aos pleitos judiciais, outrossim, deve ter a sua formação profissional o mais completa possível. Ora, atuando ele como orientador ou conselheiro, lhe será sempre requisitado um conhecimento também na perspectiva social, econômica ou política, entre outros saberes.

Por isso, é interessante que o bacharelado promova a apresentação das múltiplas faces da profissão, colaborando para a construção de bom senso, fortalecendo responsabilidade e a integridade entre os futuros profissionais. Essa será sua maior colaboração social. No que se refere à perspectiva da interdisciplinaridade no campo do Direito, observa-se o seguinte:

No campo teórico, a pesquisa bibliográfica sobre interdisciplinaridade demonstra existência de vasta produção de artigos e obras, porém, sobre a prática de interdisciplinaridade, especificamente na área do Direito, material

e estudos parecem ser extremamente restritos. (ZIMIANI & HOEPPNER, 2008, p.105).

Assim, preocupamo-nos em elaborar algumas atividades práticas interdisciplinares: a) Casos de Divórcio Consensual no NPJ e b) Projeto Interdisciplinar Carreiras jurídicas.

4.1 As propostas

4.1.1 Núcleo de Prática Jurídica – Casos de Divórcio Consensual

Esta primeira contribuição, tem, em essência, preocupação com a interdisciplinaridade especificamente nos Núcleos de Práticas Jurídicas (NPJ). Assim, elegemos o Divórcio Consensual – que está no Direito de Família (Direito Civil) na estrutura do ensino jurídico – como a temática a ser trabalhada nessa etapa. A escolha desse tema se deu pelo fato de que os casos dessa natureza divórcio, especificamente no âmbito da UFAM, funcionam apartados do NPJ da própria instituição de ensino superior.

Entenda-se: os casos que envolvem divórcio consensual são analisados pelo Núcleo de Conciliação, que funciona em colaboração entre o Tribunal do Estado do Amazonas (TJAM) e a instituição federal. Nesse projeto de extensão, que conta com profissionais da área da psicologia e assistente social, somente alunos do 5º ao 8º período tem a oportunidade de fazer parte desse projeto e interagirem com outras áreas do saber.

Conforme explorado no capítulo anterior, o acadêmico do curso de Direito, assim que inicia sua trajetória de estudos específicos no campo jurídico, é levado a conhecer cada ramo do Direito de forma apartada, e, embora a Ciência do Direito seja uma, as disciplinas são organizadas de forma separada nas grades curriculares por uma questão didática.

Entretanto, a formatação de ensino pela segmentação em disciplinas não se caracteriza como adequada para uma formação humanística dos novos profissionais da área jurídica, uma vez que as demandas que lhes são apresentadas, permeando suas rotinas profissionais, acabam requerendo a intervenção de outras tantas áreas do conhecimento. Com razão, é necessário que o futuro jurista possa, de fato, compreender a extensão e a relevância de outros campos científicos, conceitos, instrumentos e percepções. Junto a essas possibilidades, ele tem a lei.

Há muito se discute a constitucionalização do direito privado, entretanto, o acadêmico apenas estuda a temática dos Direitos da Família na seara cível e quase (ou nunca) é levado a confrontar a temática com outras perspectivas. Embora o tema seja de complexidade tamanha, o discente não consegue fazer importantes correlações com outros campos científicos.

Percebe-se que, embora o tema em discussão seja dimensionado como complexo, para que a resolução dessa lide possa ser ao menos satisfatória, será necessário que o jurista tenha um razoável conhecimento em outras áreas ou campos afins. Por essa razão, escolhemos as disciplinas de Direito Civil e Psicologia Jurídica para explorarmos a temática em questão, relembando, o Divórcio Consensual.

Ao iniciar as atividades práticas nos Núcleos de Prática, os discentes seriam levados a, inicialmente, estabelecer contato com casos que enfrentariam em suas atividades profissionais sob a perspectiva teórica e prática. Por isso, o coordenador responsável pelo NPJ, com o apoio de professores das disciplinas especializadas do bacharelado, atuariam com a colaboração de professores de outros cursos, como os do Serviço Social e de Psicologia. Realizariam, pois, uma roda de esclarecimentos sobre a temática do Divórcio consensual, com o fito de o tema ser tratado sob o prisma da área de conhecimento dos profissionais envolvidos. Com efeito, evidenciam em seus casos reais um olhar sob o prisma da intervenção interdisciplinar.

Atualmente, o nosso Código Civil aplica o princípio de não intervencionismo na seara familiar, haja vista ser “defeso a qualquer pessoa, de direito público ou privado, interferir na comunhão de vida instituída pela família”. Além disso, vale ressaltar que a instituição família, de forma alguma encontra o seu fim com o divórcio, apenas se reinventa, motivo pelo qual o princípio expendido tem vigência ainda no desfazimento do vínculo matrimonial.

Importante salientar que antes prevalecia na orientação do sistema jurídico a ideia de que ao Estado caberia dificultar, nas suas maiores forças, a dissolução do matrimônio – o que já não mais prevalece – uma vez que o Estado tem hoje por princípio facilitar o procedimento do divórcio da forma menos intervencionista. A esse respeito, Cruz (2010, p.22) destaca:

Portanto, ao tempo em que se elimina qualquer discussão sobre a causa do divórcio, é justo que seja oferecido às partes um caminho simplista, para a dissolução da sociedade conjugal, afastando a intromissão do Estado e possibilitando ao casal o fim do casamento, por um simples ato notarial. O reconhecimento da forma simplificada para colocar fim a união do casal (sem, porém, desnaturar a importância do ato, ao contrário, prestigiando o casal, na sua intimidade, no momento do fim da comunhão plena de vida) admite o casamento como um ‘contrato de direito de família, de trato sucessivo, onde predomina a autonomia das partes, ao início do processo de habilitação e celebração do matrimônio, como no momento da dissolução’. Sob a ótica

constitucional, quem dita as normas para o início e o fim do relacionamento conjugal são os cônjuges (obviamente seguindo o procedimento determinado por lei). Portanto, ‘casamento é contrato de direito de família, onde preponderam relações de ordem privada, negociais. A tutela jurisdicional somente há de ser invocada em caso de litígio entre os cônjuges (CRUZ, 2010, p.22).

Ainda nesse sentido, Carvalho (2010, p.57) ensina: “O novo direito de família afasta a intervenção judicial e, com a mesma razão, o Ministério Público na vida das pessoas, inclusive, no casamento, não sendo necessária a presença em todas suas relações jurídicas, especialmente se existe consenso entre as partes”. É nesse sentido que os Núcleos de Prática cumprem papel relevante quando buscam promover soluções a seus assistidos naquele espaço de diálogo, cabendo ao acadêmico de Direito saber lidar e contornar as nuances conflituosas em situações claramente solucionáveis pela ação de divórcio consensual.

Até a emenda constitucional nº 66, de 13 de julho de 2010, Brasil não adotava a Teoria Contratual do Casamento, uma vez que o Estado tinha todo o interesse em manter o casamento, atuando com morosidade judicial nas separações e divórcios consensuais e sempre requerendo um formalismo excessivo, entretanto, a Lei 11.441/2007 dispensou a exigência de prazos e autorizou a decretação do divórcio a qualquer tempo e sem a exigência de declaração de motivos, simplificando ao máximo a dissolução do vínculo matrimonial.

Por isso, a proposta da pesquisa seria a de levar o acadêmico de Direito que estivesse em atividade nesses Núcleos, isto é, cursando a etapa pertinente ao eixo de formação prática, a construir um olhar acerca dos casos de divórcio consensual com uma correlação entre a parte social e jurídica de modo a correlaciona-las. Isto é, possibilitando o aprofundamento da reflexão de questões para além do aspecto jurídico da demanda ali apresentada ao aluno.

Além disso, após o atendimento desses casos, o coordenador do NPJ teria o papel de realizar a interface da realidade social com o jurídico por intermédio de reuniões ao término das atividades, apresentando informações tais como: dados do IBGE nesse aspecto, o divórcio sob o ponto de vista de outras ciências etc., sempre no intuito de gerar leituras transversais.

Nesse sentido, a construção do processo no estágio atua no sentido de construção de um entendimento, de um diálogo entre as diversas áreas do saber para que os profissionais pudessem dialogar em consonância um com o outro.

Por isso, destacamos a área da Psicologia como sendo de grande relevância nesse sentido, em especial a Psicologia Jurídica que muito comumente está contemplada nos primeiros anos do curso de Direito, no eixo de formação fundamental. Desse modo, o discente

poderia estar mais intimamente ligado às diversas nuances no campo psíquico daquele que necessita de atendimento jurídico naquele momento, antes mesmo de se instalar a lide em seu sentido formal, para o fim de judicializar as relações interpessoais passíveis de consenso.

No diagrama (figura 37), buscamos apresentar imgeticamente a maneira com que a interdisciplinaridade está presente nas atividades do NPJ, uma vez que caberá ao profissional responsável pelas atividades filtrar as percepções do campo científico da Psicologia e do Direito necessárias e relevantes para a percepção humana dos casos de Divórcio a serem enfrentados pelos acadêmicos de Direito.

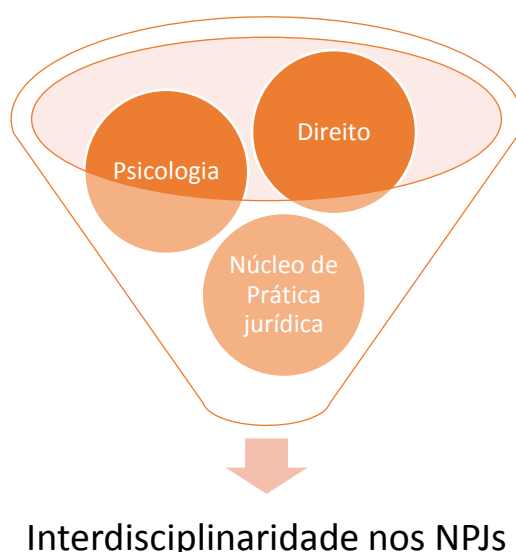


Figura 37: Diagrama – A interdisciplinaridade jurídica

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

A escolha pela representação da ideia na forma de diagrama deve-se à sua capacidade de integrar sinteticamente os elementos envolvidos no processo de investigação realizado. Por isso, visualizamos o arranjo composto pela interação entre o Direito e o campo da Psicologia no ambiente dos NPJs. Essa organização das ciências consente ao pesquisador um olhar sobre as relações constantes de intercâmbio e codeterminação entre tais elementos.

Segundo Glasserman (1997), o Divórcio, no ciclo de vida do indivíduo, importa uma postura atual em considerar a separação conjugal como uma etapa do processo de vida, fato que inclui novos arranjos conjugais e familiares para esse indivíduo. Ainda nessa perspectiva, Féres-Carneiro (1998) ensina que a quebra do vínculo conjugal é uma das experiências de vida que mais trazem sofrimento. Assim, as consequências da dissolução são diferentes para homens e

mulheres. Portanto, a dissolução de casamentos se apresenta para os profissionais envolvidos para além de um viés puramente jurídico, envolvendo a psique desses sujeitos.

Por isso, torna-se relevante que o acadêmico encontre na área da Psicologia a busca pela compreensão das ações humanas, seja em uma dimensão micro, como a perspectiva individual, até aquela que investiga os seus contextos socioculturais com maior amplitude.

Na área do Direito, o discente encontra princípios, parâmetros e normas já validados na sociedade como fundamento e meta de suas decisões. Portanto, o maior desafio está nesse processo de construção de alternativas capazes de conjugar essas duas ciências no sentido de funcionarem como respostas em prol do bem-estar daqueles que necessitam da justiça.

A proposta apresentada no diagrama (figura 37), o aluno é levado a compreender, enquanto o exercício da atividade jurídica, não só do fato do viés jurígeno, mas sua formação a partir de fatores econômicos, sociais e políticos que motivam a norma jurídica e que desembocaram naquela demanda. É relevante recordar que no século XIX, por exemplo, era possível ensinar-se o direito na base dos códigos, posto que este tinha apenas uma perspectiva de durabilidade legislativa, entretanto, hoje cabe ao jurista um engajamento com a justiça acima de tudo.

Se o profissional da área não tiver a compreensão do que significa o Direito como um processo social torna-se um homem incapaz profissionalmente, isso porque ele deve levar em consideração todo o arcabouço teórico construído ao longo de sua formação.

Um jurista apresenta-se na excelência de competência quando se mune com o suporte da formação básica de conhecimentos teóricos, sem os quais será um mero repetidor de leis, tão somente um despachante do direito. Ele deve lembrar, portanto, que a ordem jurídica se lança no mundo em busca de uma estabilidade na organização social. Esse é o seu ideal.

Mais uma vez, destacamos a relevância da formação holística do bacharel em Direito quando do enfrentamento de uma lide, considerando que a vida jurídica deve apresentar-se cada vez mais independente do foro, já que uma sociedade tem a sua mais perfeita evolução quanto mais se afastar de estatísticas judiciárias. Isto é, quanto mais se alicerça na composição autônoma de seus conflitos de interesses e não tanto na justiça heterônoma, aquela imposta coativamente pela autoridade judicial, administrativa ou pública, mais madura é a sociedade.

Não estamos afirmando que o bacharel não precise peticionar ou escrever um recurso. Por óbvio, ele deve saber transitar pelas repartições judiciárias e administrativas, entretanto, para além disso, deve o bacharel ter formado ao longo de sua faculdade um cabedal teórico bem articulado, valorizado em todas suas especificidades e complexidades.

Isso porque a Ciência do Direito tem suas peculiaridades – como qualquer outra, ou seja, requer um domínio da terminologia, do seu significado e da sua visão de mundo, posto que, sem isso, ninguém é um perfeito profissional, vendo-se perdido, como um cego, no meio do caos e dos fatos. Todavia, o acadêmico não deve ser formado apenas pelo pragmatismo, por isso a proposta prática parte da ideia de que ele exercite a interdisciplinaridade no NPJ.

Logo, o esforço desta proposta de atividade jurídica decorre da percepção de que as disciplinas presentes no curso de Direito vigente – e que estão alocadas no eixo de formação fundamental, pela sua própria análise estrutural – compõem hoje um núcleo relativamente isolado/apartado do eixo de formação profissional e do eixo de formação prática.

Nessa perspectiva, a proposta expendida busca uma real e necessária contextualização da Psicologia Jurídica em um âmbito prático, uma vez que o acadêmico tem a percepção de que esta é uma disciplina por vezes deslocada na própria grade curricular do curso de Direito.

4.1.2 Projeto Interdisciplinar “Carreiras jurídicas”

Muito comumente, o acadêmico de direito devido as demandas ao longo dos 5 anos de estudo, é tomado pela intensidade da carga horária de disciplinas, estágios obrigatórios, Núcleo de Prática, atividades complementares e outros. Aliás, reforçemos que a vida particular não se dissocia da acadêmica ou da profissional, por isso é relevante que haja currículo a essência filosófica. Nesse sentido, SILVA (2000, p.43) compreender como “[...] actividade que o currículo deve ser compreendido- uma actividade que não se limita à nossa vida escolar, educacional, mas à nossa vida inteira”.

Considerando esses aspectos, é que vislumbramos a possibilidade de integrar esse acadêmico a pequenas mostras da vida profissional da vida de um jurista de carreira. Isso porque, geralmente o aluno é muito pouco estimulado a conhecer de perto as carreiras jurídicas, sendo não raro muitos finalizarem o curso de Direito sem uma perspectiva certa de que profissão seguir. Entretanto, WHITEHEAD (1967, p.7) afirma o seguinte: “*There is only subject-matter for education, and that is life in all its manifestations*”¹⁷

Embora a área jurídica propicie um leque de oportunidades profissionais, muitas vezes, o acadêmico é levado a conhecer mais profundamente apenas aquela carreira em que atuou com estagiário durante a vida acadêmica. Por isso, é indispensável que o aluno, ainda

¹⁷ Tradução livre: Há apenas assunto para educação, e é a vida em todas suas manifestações.

na universidade, tenha contato com uma dinâmica considerável de possibilidades profissionais na área jurídica, para que, ao término do curso, ele possa se especializar ou dar enfoque àquilo que mais se enquadra ao seu perfil pessoal e profissional.

Por essa razão, o “Projeto interdisciplinar Carreiras jurídicas” teria como propósito fazer que o aluno, desde os anos iniciais do curso, pudesse desenvolver o lado sensível quanto à carreira jurídica que futuramente pretenderá exercer de maneira interdisciplinar. Ou seja, integrado com as várias dimensões das profissões e as disciplinas do curso, essa atividade teria o objetivo de proporcionar vivência prática aos alunos desde os primeiros momentos na universidade, de modo que, ao concluir o bacharelado, este possa ter uma noção mínima de qual carreira norteadora seguir na vida profissional.

Os núcleos de prática jurídica, muitas vezes, apenas oferecem assistência jurídica em matéria cível, cumprindo assim sua função social. Todavia, deixa faltar na vivência acadêmica, o contato com outras áreas jurídicas. Como exemplo, temos a o próprio NPJ da UFAM, que atende principalmente litígios nestas searas: Direito de Família (cujas maior demanda refere-se ao cumprimento de sentença), Direito do consumidor, Direito Criminal (apenas casos de pequena complexidade) e Direito administrativo (apenas orientações), ou seja áreas como Direito do trabalho, tributário entre outras, tornam-se desprivilegiadas nessa caminhada acadêmica. Entendemos que a maior demanda é na área de Família, entretanto, buscamos sim a valorização também de práticas em outras especializações.

Desta maneira, o Projeto interdisciplinar Carreiras jurídicas teria por objetivos: a) Instrumentalizar e informar, alinhando a teoria e a prática das carreiras profissionais da área do direito, como Delegacias, Ministério Público, Magistratura, Tribunais, Magistério; b) Oportunizar o desenvolvimento acadêmico em direito desde os primeiros anos de bacharelado c) apresentar os desafios na vida prática do profissional; c) Aproximar a vivência prática e profissional do cotidiano do acadêmico. Nessa perspectiva, a atividade seria proposta a partir de cinco eixos temáticos, conforme o diagrama (figura 38):

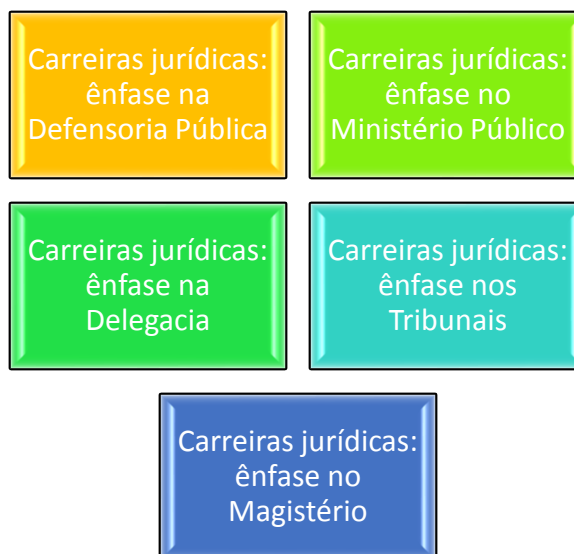


Figura 38: Diagrama – Projeto Interdisciplinar “Carreiras Jurídicas”
Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

As atividades ocorreriam em um período de 6 (seis meses) cada. Ou melhor, durante o período de um semestre, o acadêmico teria a oportunidade de conhecer determinada carreira a partir do ponto de vista de suas possíveis atuações. Ao estar em contato teórico e prático com essas instituições, através de visitas técnicas e/ou de palestras dos próprios juristas atuantes na instituição escolhida para o semestre, o discente seria estimulado, desde logo, a vivenciar de fato o que é o acesso à justiça na configuração atual do país.

Embora delineadas as cinco vertentes, o modelo seguido seria basicamente o mesmo em cada uma das propostas, a saber: os alunos dos 1º e 2º períodos participariam de uma palestra inaugural acerca do Projeto interdisciplinar Carreiras jurídicas, a ser realizada no início do ano letivo. Existiriam dois professores coordenadores responsáveis pelo projeto, os quais teriam como mister explicar minuciosamente as ações desenvolvidas naquele semestre.

Em seguida, o professor que ofertasse a disciplina teria por responsabilidade integrar ao seu plano de ensino a carreira jurídica explorada no período. Por fim, as avaliações teriam suas nuances ressaltadas nas atividades referentes ao projeto daquele semestre, de modo que os próprios alunos pudessem evidenciar de que maneira o projeto possibilitou a interação entre a temática e as disciplinas oferecidas, bem como a comunicação entre elas, seja através de uma rodada de exposição de ideias, de fotos ou de seminários. Nesse caso, ficaria a critério da turma decidir qual a maneira mais adequada de apreender as lições aprendidas no projeto.

Destacamos que Projeto Interdisciplinar Carreiras Jurídicas teria como público-alvo alunos do 1º ao 7º semestres. Isso porque, a partir do 8º, o discente passa a ter em sua

composição curricular a presença das disciplinas de práticas simuladas e reais, conforme o projeto pedagógico (quadro 8):

PERÍODO	SIGLA	NOME DA DISCIPLINA	PRÉ-REQ.	CRÉDITOS	C/HOR.
8º	FDU036	DIREITO FINANCEIRO	FDU029	5.5.0	75
8º	FDI040	DIREITO CIVIL VII	FDI038	5.5.0	75
8º	FDP050	PRÁTICA SIMULADA I (CIVIL)	FDP048	5.5.0	75
8º	FDP051	PRÁTICA SIMULADA II (TRABALHO)	FDP049	5.5.0	75
8º	FDP052	PRÁTICA SIMULADA III (PENAL)	FDI039	5.5.0	75
PERÍODO	SIGLA	NOME DA DISCIPLINA	PRÉ-REQ.	CRÉDITOS	C/HOR.
9º	FDU037	DIREITO TRIBUTÁRIO I	FDU029	5.5.0	75
9º	FDI041	DIREITO INTERNACIONAL PRIVADO	FDU042	5.5.0	75
9º	FDU044	DIREITO PREVIDENCIÁRIO	FDU029	5.5.0	75
9º	FDP053	DIREITO DA EXECUÇÃO CRIMINAL	FDP049	2.2.0	30
9º	FDP054	PROJETO DE PESQUISA	FDU304	2.2.0	30
9º	FDU038	DIREITOS HUMANOS	FDU029	2.2.0	30
9º	FDP055	PRÁTICA JURÍDICA REAL I	FDP050 FDP051 FDP052	3.0.3	90
PERÍODO	SIGLA	NOME DA DISCIPLINA	PRÉ-REQ.	CRÉDITOS	C/HOR.
10º	FDU039	DIREITO TRIBUTÁRIO II	FDU037	5.5.0	75
10º	FDU040	ÉTICA PROFISSIONAL	-	2.2.0	30
10º	FDP56	SOLUÇÃO ALTERNATIVA DE CONFLITOS	FDP044	2.2.0	30
10º	FDU050	DIREITO DO CONSUMIDOR	FDU029	2.2.0	30
10º	FDI042	DIREITO AGRÁRIO	FDU029	2.2.0	30
10º	FDP057	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	FDP054	5.5.0	75
10º	FDP058	PRÁTICA JURÍDICA REAL II	FDP050 FDP051 FDP052	3.0.3	90

Quadro 8: Matriz Curricular do 8º, 9º e 10º períodos - curso de Direito da UFAM

Fonte: PPP, 2009, p.27

Além do mais, consideramos que os finalistas já direcionam esforços à elaboração de seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Assim, o projeto cumpriria seu mister ao proporcionar ao acadêmico uma vivência e contato com as instituições antes dos períodos finais do curso, assim possibilitando aos alunos uma escolha até mais crítica, reflexiva, a respeito da temática a ser explorada, inclusive, no trabalho final de graduação. A título exemplificativo, apresentaremos o modelo das propostas delineadas na Figura 38, com ênfase na Defensoria Pública e no Ministério Público. Veja-se:

4.1.2.1 Primeiro ano letivo: ênfase na Defensoria Pública

A primeira parte seria realizada no primeiro ano do bacharelado, ou seja, abrangeria os alunos matriculados no 1º e 2º períodos. Considerando que a matriz curricular da UFAM aponta como disciplinas obrigatórias, nesse primeiro ano, principalmente aquelas que compõem o eixo de formação fundamental, tem-se a seguinte estrutura curricular (quadro 9):

PERÍODO	SIGLA	NOME DA DISCIPLINA	PRÉ-REQ.	CRÉDITOS	C/HOR.
1º	IHP293	REDAÇÃO E LINGUAGEM JURÍDICA	-	5.5.0	75
1º	FDU001	INTRODUÇÃO AO ESTUDO DO DIREITO	-	5.5.0	75
1º	FDP043	TEORIA POLÍTICA E CONSTITUCIONAL	-	5.5.0	75
1º	IHS401	SOCIOLOGIA GERAL E JURÍDICA	-	5.5.0	75
1º	FDU303	HERMENÊUTICA JURÍDICA	-	2.2.0	30
1º	FDU304	METODOLOGIA DO ESTUDO EM DIREITO	-	2.2.0	30
PERÍODO	SIGLA	NOME DA DISCIPLINA	PRÉ-REQ.	CRÉDITOS	C/HOR.
2º	FDU305	DIREITO CONSTITUCIONAL I	FDU001	5.5.0	75
2º	FDI031	DIREITO CIVIL I	FDU001	5.5.0	75
2º	FDU306	DIREITO PENAL I	FDU001	5.5.0	75
2º	IHF224	FILOSOFIA GERAL E DO DIREITO	-	5.5.0	75
2º	FAE210	INTROD. À ECON. POLÍT. E DA AMAZÔNIA	-	2.2.0	30
2º	IHS402	ANTROPOLOGIA GERAL JURÍDICA	-	2.2.0	30

Quadro 9: Matriz Curricular – 1º e 2º semestres – Curso de Direito da UFAM

Fonte: PPP, 2009, p. 26.

Nesse sentido, com a exceção de Direito Constitucional I, Direito Penal I e Direito Civil I, as quais são oferecidas no 2º período do curso, as outras disciplinas estão alocadas, no mais das vezes, no eixo de formação fundamental. Esse, talvez, seja um dos momentos essenciais para que o aluno possa iniciar o processo de amadurecimento intelectual que será lapidado no quadriênio seguinte, uma vez que como já expendido nessa tese, esse primeiro bloco de disciplinas a ser enfrentado, constitui a base de toda carga teórica a ser recebida nos anos seguintes. De fato, o aluno aprenderá desde os primeiros anos que sua formação como jurista terá de ser, pois, um compromisso diário e constante.

Por isso, nesse primeiro momento do Projeto interdisciplinar, os alunos seriam levados a conhecer a Defensoria Pública do Estado do Amazonas (DPE/AM) ou a Defensoria Pública da União (DPU), ambas localizadas na cidade de Manaus. É necessário que o acadêmico se aperceba, de início, que a temática do acesso à justiça é fundamental à compreensão do direito contemporâneo. E ainda, que as reflexões dela advindas propiciam profundas modificações nos sistemas de justiça. Por isso, a escolha pela Defensoria nesse primeiro momento, todavia, destacamos que não há uma ordem pré-estabelecida a ser rigorosamente obedecida.

Notadamente, com teor interdisciplinar facilmente identificável, o acesso à justiça conforme, Capelletti e Garth (1998, p.61), possibilita diversas abordagens e vasto campo de trabalho, razão pela qual a Defensoria Pública seria o primeiro contato dos alunos com o mundo prático do direito. Além disso, por ser uma instituição construída à luz da Constituição Federal de 1988 para exercer o modelo de assistência jurídica pública e gratuita, a instituição tem na teoria do acesso à justiça a sua base fundamental. Sem dúvida, com um rol amplo de atuação,

foi selecionada pelo constituinte para realizar o elo entre as pessoas em situação de vulnerabilidades e o Poder Judiciário, possibilitando o acesso a direitos e a solução de lides.

Esse já seria um motivo razoável para fazer que as disciplinas de eixo fundamental fossem mais valorizadas, haja vista serem – tácita ou explicitamente – subestimadas, seja pelo modelo do próprio projeto pedagógico de curso (que disponibiliza carga horária reduzida), ou pelos próprios acadêmicos (que não enxergam nestas uma utilidade prática).

Não raramente, os acadêmicos esboçam certa repulsão por essas disciplinas iniciais do curso, por não sentirem que estas farão sentido em sua vida profissional. Outros se sentem frustrados por adentrarem no curso de Direito e prontamente não encararem a lei e o famoso *Vade Mecum*. É justamente nesse sentido que o referido projeto tem o propósito de evidenciar a importância do eixo fundamental para vida profissional dos futuros “operadores jurídicos”.

De viés mais abrangente, ressalte-se que a Defensoria Pública se caracteriza ainda por ser uma instituição autônoma direcionada à conscientização de direitos humanos e cidadania, assim como também à reivindicação de direitos individuais e coletivos, com vistas à redução das desigualdades sociais e à consequente transformação positiva realidade social.

Desse modo, há que se considerar que a atuação da Defensoria Pública se dá no intuito de promover o empoderamento das classes excluídas frente às injustiças e às mazelas sociais. Desse modo, é por si só, uma instituição que exerce papel fundamental no que concerne à consolidação dos objetivos do regime democrático proposto pela Carta Magna.

Art. 134. A Defensoria Pública é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe, como expressão e instrumento do regime democrático, fundamentalmente, a orientação jurídica, a promoção dos direitos humanos e a defesa, em todos os graus, judicial e extrajudicial, dos direitos individuais e coletivos, de forma integral e gratuita, aos necessitados, na forma do inciso LXXIV do art. 5º desta Constituição Federal. (CF, 1988, p. 234).

A leitura fundamentada no regramento jurídico da DP no âmbito constitucional e legal justifica-se da seguinte maneira: no plano constitucional, a Constituição Federal no bojo do artigo 134 emprega os termos **orientação jurídica** (e não delimita apenas em orientação judiciária), **integral** (e não restrita somente a processos) e **promoção de direitos humanos**.

Além disso, o próprio regulamento jurídico que trata dessa temática, ou seja, a Lei Complementar 80 de 1994, com as devidas alterações realizadas pela Lei Complementar 132 de 2009, delinea os objetivos da Defensoria Pública:

Art. 3-A. São objetivos da Defensoria Pública:

I - primazia da dignidade da pessoa humana e a redução das desigualdades sociais;

II - a afirmação do Estado Democrático de Direito;

III- a prevalência e efetividade dos direitos humanos.

Do mesmo modo, apresenta as funções institucionais da Defensoria Pública:

Art. 4. São funções institucionais da Defensoria Pública, dentre outras:

I – prestar orientação jurídica e exercer a defesa dos necessitados, em todos os graus

II – promover, prioritariamente, a solução extrajudicial dos litígios, visando à composição entre as pessoas em conflito de interesses, por meio de mediação, conciliação, arbitragem e demais técnicas de composição e administração de conflitos;

III – promover a difusão e a conscientização dos direitos humanos, da cidadania e do ordenamento jurídico.

Considerando essas regulamentações legais, torna-se possível perceber a relação entre a essência dessa instituição e todas as disciplinas que estruturam o primeiro ano do discente do curso jurídico, o que comporta o total de 12 (doze), conforme diagrama demonstrado na figura 39):



Figura 39: Diagrama – Defensoria Pública e Formação Fundamental/ PPC

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

Desse modo, Nogueira Júnior (2018, p.51) em sua tese de doutoramento desenvolvida no mesmo programa em que esta pesquisa se realiza, afirma que “o direito pode ser colocado com uma ciência cujo objetivo final de buscar a harmonia da convivência em sociedade”, mas que obrigatoriamente tem que dialogar com outros ramos do conhecimento como a sociologia, a história, a filosofia e a antropologia. Além disso, é possível se pensar na proposta que permeia a integração do conhecimento advindo dos primeiros conhecimentos do acadêmico na universidade, a partir dessa mobilização do pensamento complexo, que na área do direito se lança para o aprofundamento das questões jurídicas. (NOGUEIRA JÚNIOR, 2018, p. 59).

Nesse sentido, conforme já explanado, o projeto se iniciaria com os alunos dos 1º e 2º períodos participando de uma palestra inaugural acerca do Projeto interdisciplinar “Carreiras jurídicas: com ênfase na Defensoria Pública”, com dois professores responsáveis pelo andamento das atividades, um para o 1º período e outro para o 2º. Já os docentes responsáveis pelas disciplinas oferecidas nesses semestres elaborariam, nos seus próprios planos de ensino, algumas nuances a partir da referida temática, a fim de pontuar aquela carreira jurídica.

Dessa forma, o corpo docente integraria a temática da Defensoria Pública às outras disciplinas. Vale ressaltar que, essa contribuição da pesquisa não tem alguma pretensão em esgotar o conteúdo programático das disciplinas envolvidas na proposta. Todavia, a título elucidativo, a disciplina de Redação e linguagem jurídica, por exemplo, pode ser explorada no projeto, por meio de análises referentes à estrutura textual das ações em favor dos assistidos, estas ajuizadas pela Defensoria Pública. No caso, a relação entre os discentes e a disciplina ocorreria a partir do conteúdo de peças processuais elaboradas pela DPE e/ou pela DPU.

Embora ministrada no primeiro período do curso, a disciplina de Redação e linguagem jurídica “é de extrema necessidade ao bacharel, sendo, portanto, imprescindível sua extensão e interação com todas as outras disciplinas do curso, visto que por meio da interpretação técnica se torna possível sanar vícios e erros de linguagem”. (RIBEIRO e SANTOS, 2017, p.127). Por si só, tal disciplina possui uma forte essência interdisciplinar.

Nesse sentido, sabe-se que a linguagem é indispensável ao jurista, uma vez que, além do seu conhecimento técnico e doutrinário, o domínio específico da comunicação objetiva e concisa é fator de êxito na profissão, sendo crucial para o profissional desse ramo. Leia-se:

O Direito é a profissão da palavra, e o operador do Direito, mais do que qualquer outro profissional, precisa saber usá-la com conhecimento, tática e habilidade. Deve-se prestar muita atenção à principal ferramenta de trabalho, que é a palavra escrita e falada, procurando transmitir melhor o pensamento com elegância, brevidade e clareza (SABBAG, 2016, p. 18).

O aluno recém-formado no ensino médio é quem ingressa na universidade. Este, por sua vez, sai de um contexto educacional básico que apresenta inúmeras deficiências nessa fase da formação. Há, portanto, anseio em relação à carência da linguagem jurídica, motivo pelo qual é relevante estabelecer o contato inicial do acadêmico com sua ferramenta de trabalho.

Ademais, essa experiência amadurece o acadêmico no sentido de aprimorar o linguajar jurídico, preparando o futuro profissional para interpretar leis, elaborar petições, pareceres etc., de modo a expressarem suas posições doutrinárias quando da realização, por exemplo, de consultorias. O aprimoramento intelectual no campo ganha os primeiros contornos a partir do contato inaugural com o linguajar técnico do Direito, conforme o diagrama (figura 40):

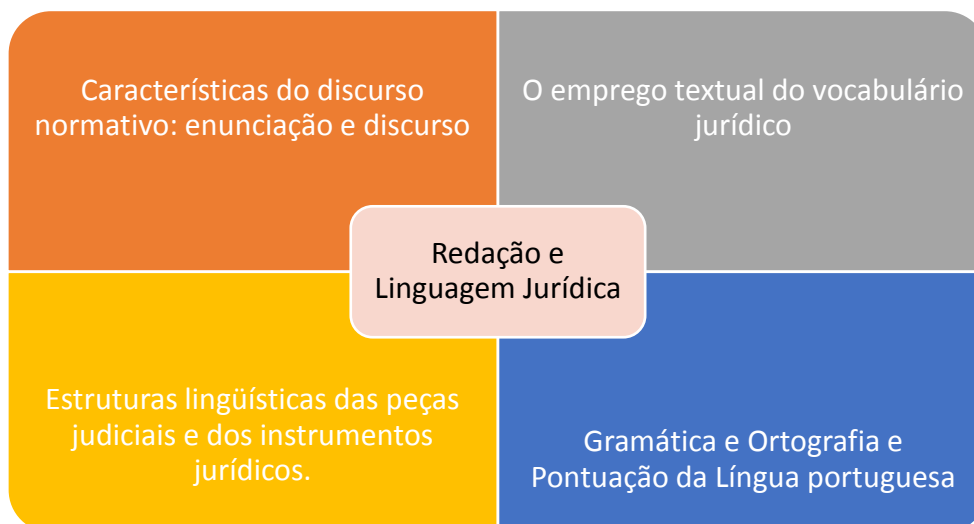


Figura 40: Diagrama – Eixo de Redação e Linguagem Jurídica

Fonte: Autora da pesquisa, 2018.

Na figura 40, apresentamos a disposição pontual da ementa da disciplina Redação e linguagem jurídica, para que esta pudesse ser direcionada como um norte para as atividades interdisciplinares do projeto. Dessa maneira, embora não se tenha explorado minuciosamente pauta de integração da temática da Defensoria Pública alinhada às demais disciplinas, a proposta de se estudar a instituição escolhida seja sob a luz da Antropologia, Sociologia ou Direito Constitucional, comporta, *per se*, o desafio da interdisciplinaridade. Desafio este a ser encarado pelo corpo docente, cuja provocação será no sentido de construir um planejamento integrativo e alinhado aos demais; e para os discentes, cujo esforço intelectual será para o fim de conceber um arranjo único sobre o conhecimento advindo de cada disciplina específica.

Por óbvio, essa contribuição não teve como intenção o esgotamento do conteúdo, pois outras possibilidades se delineiam sob diversos outros ângulos da proposta. Nada obstante, buscou-se ressaltar a formação humanística, reflexiva e crítica do aluno, a partir da Defensoria Pública, sua função e o papel ela que exerce na sociedade.

4.1.2.2 Segundo ano letivo: ênfase no Ministério Público

Essa segunda etapa seria realizada no segundo ano do bacharelado, ou seja, abrangeria os acadêmicos matriculados no 2º e 3º períodos da UFAM. Considerando a Matriz Curricular

da UFAM, esta aponta as disciplinas obrigatórias nesses dois períodos, com atenção àquelas que compõem o eixo de formação profissional. Tem-se, pois, a estrutura curricular (quadro 10):

PERÍODO	SIGLA	NOME DA DISCIPLINA	PRÉ-REQ.	CRÉDITOS	C/HOR.
3º	FDU029	DIREITO CONSTITUCIONAL II	FDU305	5.5.0	75
3º	FDI032	DIREITO CIVIL II	FDI031	5.5.0	75
3º	FDU041	DIREITO PENAL II	FDU306	5.5.0	75
3º	FDU042	DIREITO INTERNACIONAL PÚBLICO	FDU305	5.5.0	75
3º	FEF087	PSICOLOGIA GERAL E JURÍDICA	-	5.5.0	75
PERÍODO	SIGLA	NOME DA DISCIPLINA	PRÉ-REQ.	CRÉDITOS	C/HOR.
4º	FDP044	TEORIA GERAL DO PROCESSO	FDU001	5.5.0	75
4º	FDI033	DIREITO CIVIL III	FDI032	5.5.0	75
4º	FDU030	DIREITO PENAL III	FDU041	5.5.0	75
4º	FDU043	DIREITO AMBIENTAL	-	5.5.0	75
4º	FDI028	DIREITO EMPRESARIAL I	FDI032	5.5.0	75

Quadro 10: Matriz Curricular – 3º e 4º períodos – curso de Direito da UFAM
Fonte: PPP, 2009, p. 26.

Nesse sentido, com a exceção de Psicologia Geral e Jurídica e de Teoria Geral do processo I, as demais disciplinas estão distribuídas, em grande parte, com base no eixo de formação profissionalizante. Há que se considerar que é um desafio ainda nas instituições de ensino realizar suas relações de sínteses e suas articulações de forma interdisciplinar, seja com disciplinas do próprio curso ou pelo diálogo com outros campos. Entretanto, o direito positivo tão explorado no eixo de formação profissional só pode ter sua existência fundamentada quando observa as considerações advindas de raciocínios filosóficos, ou seja, da base teórica-filosófica construída por meio das disciplinas que compõem o eixo de formação fundamental.

A Carta Magna de 1988, em seu preâmbulo, afirma que o Estado Democrático instituído a partir da nova ordem constitucional está direcionado, entre outras coisas, a “assegurar o exercício dos direitos sociais”. Assim, a sociedade, por intermédio de diversos órgãos e instituições, pode (e deve) exigir a implementação desses direitos, que disponibilizam ferramentas legítimas para interferir no modo de interação entre os cidadãos e o Estado (FRISCHEISEN, 2000, p. 110).

Diante desse cenário, é fundamental que o acadêmico possa refletir sobre de que modo tais instituições atuam, seja participando ativamente da elaboração de políticas públicas, seja determinando o alcance de suas funções (figura 41).

Assim, “o Ministério Público rompeu o isolamento do sistema judicial para se constituir em ator relevante no processo político, interferindo muitas vezes de modo decisivo na dinâmica entre os poderes” (ARANTES, 1999, p. 98).



Figura 41: Diagrama – Ministério Público e Formação Profissional/ PPC
Fonte: Da pesquisa (2018).

É com a percepção das funções básicas do Ministério Público, em especial a defesa da ordem jurídica e da tutela coletiva de direitos, que as atividades elaboradas pelas disciplinas que conformam à grade curricular dos períodos envolvidos. Dessa feita, o Ministério Público pode ser apontado como “uma das peças mais importantes do aparelho judicial brasileiro”, segundo Macedo Jr (1999, p.103), razão pela qual é *mui* relevante a exploração de discussões acerca dessa instituição a partir das nuances de cada disciplina.

O Projeto interdisciplinar Carreiras jurídicas ganha contorno a partir da luz que é lançada do ponto de vista de cada disciplina e dos sujeitos envolvidos, sobretudo, a partir da integração entre elas. Por isso o esforço dessas contribuições foi no sentido de estruturar uma proposta capaz de ser formatada a cada semestre e, com mais razão, adaptada ao perfil do período a ser aplicado. Ademais, o ponto de partida foi um cenário com as diversas opções de carreiras jurídicas disponíveis aos acadêmicos após o curso de Direito.

Embora a UFAM tenha sido uma referência para a estruturação dessas propostas, vez que consideramos a disposição diagramática conforme matriz curricular dessa instituição, a proposta tem o intuito de ser uma possibilidade em qualquer instituição de ensino superior. Isso

porque a temática das carreiras jurídicas é um ponto fundamental a ser considerado ao longo da vida acadêmico desse bacharel, e nada mais adequado que ser explorada conjugando o ponto de vista teórico com o da prática, ainda na fase acadêmica desse futuro profissional.

Portanto, a depender da instituição onde a proposta seja implementada, caberia ao coordenador do curso, em parceria com o corpo docente da instituição, alinhar qual a carreira jurídica a ser trabalhada, qual o período de duração do projeto: bimestral, semestral ou anual. Relevante também é iniciar o aluno nessa vivência de mundo perante tais instituições, para além da experiência puramente adquirida por meio do estágio.

Isso porque, a oportunidade da prática jurídica simulada, ocorre apenas a um ano de se formar no curso, o que é um curto período de tempo para se experimentar as diversas matizes do direito. Também não se está sustentando que se deva iniciar os estágios/práticas ainda nos períodos iniciais, pois temos ciência de que o processo de amadurecimento intelectual é necessário nos primeiros momentos da vida acadêmica, e esse aprimoramento de consciência se torna possível a partir do contato com as disciplinas e com o avançar dos estudos.

Entretanto, é compreensível que há no aluno a curiosidade, o interesse por saber de que modo as disciplinas se comunicarão desde o princípio, pois se está diante de uma geração que constrói sonhos e planos de carreira profissional cedo. Por esse motivo, se entende e se espera que a vida pós-ensino médio – isto é, a recém-iniciada jornada acadêmica – possa ser trilhada a partir de conhecimentos não restritos apenas à aula e às provas.

Esta proposta busca desenvolver a autonomia do bacharelando quanto à comunicação, à relação e ao desenvolvimento de tantas outras habilidades capazes de fazer que este se sinta parte de um projeto mais abrangente, para além da academia tradicional, mas num *lócus* onde os estudos teóricos e a vida prática tornam-se partes de um sistema mais complexo da vida.

Assim, cremos: pela a formação comprometida com a responsabilidade social de cada um dos agentes envolvidos nesse processo é que chegaremos a uma sociedade mais solidária e menos injusta. Ora, buscou-se um entendimento da interdisciplinaridade no curso de Direito não pelo viés estritamente mercadológico, mas a partir da consciência social dos sujeitos nesse processo, quais sejam os docentes, os discentes e os coordenadores de curso, todos eles trazendo uma real contribuição para o avanço das futuras gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa tese de doutoramento, abrigada no Programa de Sociedade e Cultura na Amazônia – especificamente na linha de pesquisa *I, Sistemas simbólicos e manifestações socioculturais* – foi o de refletir sobre a interdisciplinaridade no ensino jurídico a partir da percepção de docentes e discentes do curso de Direito da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Buscamos assim, aprofundar sobre a interdisciplinaridade no ensino jurídico.

Para o alcance de tal propósito lato sensu, nos propusemos, inicialmente, a apresentar a perspectiva interdisciplinar, considerando que a experiência do direito como instituição e como educação apresenta uma crise cujo núcleo reside justamente no espaço de formação do jurista, onde são ensinados não somente os dogmas ou conceitos jurídicos, mas toda uma tradição formal jurídica, qual seja a da sala de aula (MORAES, 2012).

Assim, esta Tese foi desenvolvida com o intuito de responder a questão: *de que modo a interdisciplinaridade se fez presente no curso de graduação em Direito da UFAM a partir da organização do seu projeto pedagógico e da percepção dos seus docentes e discentes?*

Essa questão foi proposta no sentido de desenvolver linhas de pensamento a partir da interdisciplinaridade no ensino jurídico. No trabalho em questão, considerou-se a percepção de docentes e discentes do curso de Direito da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Relembrando que cada objetivo específico definido por essa pesquisa teve sua devida correspondência a um capítulo da tese, por isso, a organização da pesquisa se deu em quatro dimensões acerca de ângulos de reflexão distintos.

Assim, o capítulo inaugural, denominado “**A perspectiva da interdisciplinaridade e sua configuração no Brasil**”, teve como proposta a apresentação da trajetória dos estudos interdisciplinares no Brasil, destacando os pontos de convergências e as distinções entre diferentes teóricos. Nesse sentido, no primeiro momento dessa tese foi contemplado um dos objetivos específicos proposto por esse trabalho, uma vez que o esforço do capítulo mencionado foi em apresentar a trajetória dos estudos interdisciplinares no Brasil, destacando os pontos de convergências e as distinções entre diferentes teóricos, assim como teceu um olhar sobre os paradigmas epistemológicos no contexto do ensino jurídico.

Por sua vez, o segundo capítulo da tese intitulado “**O curso de Direito e os eixos de formação**”, teve como propósito caracterizar e tecer um panorama atual no âmbito do ensino jurídico brasileiro, além de explanar sobre os eixos de formação curricular na referida área de

formação. Desse modo, o objetivo específico proposto para caracterizar o panorama do curso de Direito no país e os seus eixos de formação foi contemplado nesse momento da tese.

O capítulo “**Percepções da Pesquisa**” foi destinado a explorar a proposta metodológica da pesquisa, além da análise dos questionários referentes à percepção de docentes e discentes do curso de Direito da UFAM. Houve assim, a correspondência com o objetivo de analisar as nuances pedagógicas da interdisciplinaridade delimitadas no inciso IV, §1, do art.2, da Resolução CES/CNE n.9/2004 a partir da percepção dos professores a alunos do curso de graduação em Direito da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

No capítulo que encerra essa pesquisa, “**Contribuições interdisciplinares**”, foram apresentadas algumas propostas acerca da prática interdisciplinar, que resultaram da caminhada que buscou agregar ao ensino jurídico a interdisciplinaridade. Assim, essa tese nesse último momento teceu algumas possibilidades pedagógicas interdisciplinares ao curso de Direito a partir da ideia de complexidade.

O esforço dessa empreitada investigacional científica foi no sentido de despertar a atenção para a temática da interdisciplinaridade não somente no que se refere ao ensino jurídico, mas também para outras áreas do conhecimento. Ora, o caminho aqui traçado não foi o único nem se autodenomina como o mais adequado a resolução das questões acerca da qualidade da formação superior no Brasil. De todo modo, a investigação foi desenvolvida no sentido de traçar contribuições encaminhadas à reflexão e à melhoria qualitativa no âmbito educacional.

Portanto, a tese aqui defendida, a de que *o currículo do curso de Direito não se apresenta como uma construção limitada somente à norma legal codificada, mas muito além disso, já que é apenas um ponto de partida educacional*. Assim, a hipótese da pesquisa partiu do pressuposto de que o paradigma tradicional do ensino jurídico seria insuficiente para a contribuição no processo de formação do profissional do Direito hodierno, considerando a incompatibilidade das práticas educacionais tradicionais e a demanda atual da sociedade por um novo perfil do dito “operador jurídico”.

Ao alcançar o fim deste percurso investigativo, podemos sim concluir que o currículo do ensino jurídico deve estar além de uma construção estritamente legalista, haja vista que esta termina por se caracteriza como apenas uma de suas tantas dimensões. Por isso, o processo de formação do bacharel em Direito requer práticas pedagógicas que ultrapassem o modelo rigorosamente disciplinar, isto é, aquele aprisionado à compartimentalização do saber, sem qualquer influxo maior às disciplinas propedêuticas e tangenciais da prática jurídica em si.

A relevância desse avanço para a formação acadêmica compatível com as demandas da atualidade é compreensível quando consideramos que o operador do direito é mais que isso,

uma vez que é intérprete não apenas das normas, mas também dos dinâmicos anseios sociais, cuja principal característica é a complexidade.

As análises elaboradas na tese conduziram à conclusão de que há, na ciência jurídica, uma interação diversificada entre os mais diversos campos do saber, tornando, pois, o espaço do conhecimento um ambiente de diálogo e de comunicação, por assim dizer, interdisciplinar. Existe uma percepção entre os respondentes de que a perspectiva interdisciplinar é, de fato, um caminho a ser seguido, um novo passo para a construção do conhecimento científico.

Assim, a hipótese confirma-se no intuito de compreender que *o paradigma tradicional do ensino jurídico apresenta-se insuficiente para a contribuição no processo de formação do profissional do Direito hodierno*, considerando a incompatibilidade das práticas educacionais tradicionais e a demanda atual da sociedade por um novo perfil de “operador jurídico”.

Portanto, o esforço deu-se no sentido de esclarecer, ou melhor, evidenciar o ensino da Ciência do Direito para além da confusão comumente difundida, qual seja, de que o Direito é tão somente um conjunto de procedimentos formais, estritamente relacionado a sanções, ritos, procedimentos, leis e outras legislações, sempre tido numa perspectiva unicamente legalista. Para tanto, procurou-se alinhar a compreensão de um Direito que é a *práxis* da justiça, de um conhecimento jurídico ético e solidário para auxiliar os seres humanos.

No âmbito educacional, percebemos o sentido do ensino jurídico como possibilidade de mudança social advinda da formação humanística do profissional jurídico em construção. Nesse formato amplo e complexo reside a capacidade interdisciplinar, pois é ele o agente de mudança social esperada. Ora, a perspectiva interdisciplinar surge como alternativa destoante da percepção do fenômeno jurídico na visão tecnicista, além de se apresentar como uma base sólida para a transformação da realidade do Direito, e, além disso, para o ensino jurídico.

As considerações elaboradas neste trabalho, bem como as propostas delineadas no último capítulo da tese, surgem como contribuições práticas da pesquisa. Embora a análise dos questionários tenha ocorrido no sentido de que já há uma certa preocupação no ensino jurídico pautado na perspectiva interdisciplinar, *nunca foi tão necessária uma remodelação de pensamento da própria universidade em transformar sua estrutura para melhor atender às necessidades sociais*. Aliás, o próprio cenário político-social do país exige uma nova postura de seus profissionais, independentemente da área a que pertençam.

É por investigações científicas que estudem a questão curricular educacional e por novas propostas que apontem direções – formas alternativas do fazer didático – que o ensino superior na área jurídica será estruturando. É preciso retomar a responsabilidade no processo de

formação social. Caberá, pois, às Instituições de Ensino Superior - IES reafirmar a sua responsabilidade educacional e agir na direção de um novo e amplo modelo de atuação.

Infelizmente, ainda predomina a forma clássica de organização de conteúdo a partir de um currículo do ensino jurídico de modelo linear disciplinar e fechado. A própria organização estrutural dos eixos de formação fundamental, profissional e prática reforça o atual modelo disciplinar seguido pela educação jurídica, uma vez que as disciplinas são apresentadas em blocos aos discentes. Ora, torna-se evidente a fragilidade dos objetivos educacionais enquanto conhecimento, compreensão da vida e capacidade de viver e agir em um mundo de constantes crises, instabilidades, caos e mudanças, ao qual estamos atualmente submetidos.

Com isso, a tese compreende que seu fio investigatório não se encerra aqui, posto que o trabalho desenvolvido apresenta-se como o ponto de partida para outros estudos realizados dentro e fora do PPGSCA que atuem na incessante colaboração com uma nova configuração de ensino que tenha como base a natureza epistemológica aberta. Além do mais, espera-se que tais estudos abarquem novos conceitos de racionalidade, superando o modelo tradicionalista.

Há a necessidade de se traçar um pensamento crítico sobre a interdisciplinaridade de racionalidade emancipatória, cujo propósito tenha base na valorização do discente como ser livre, ativo, social e em constante formação. Para que isso ocorra, indispensável será a adoção de uma nova prática curricular que seja comprometida com a *educação jurídica libertadora*.

Em última análise, as conclusões tecidas no presente texto de forma alguma pretendem esgotar a discussão do tema, tampouco se busca implementá-las como verdades absolutas. Em sentido oposto, elas se encaminharam no sentido de contribuir para a construção de um ensino jurídico consciente da sua relevância ao formar o bacharel ético, responsável e digno, sobretudo, confiante na defesa de direitos numa sociedade mais justa, livre e solidária. Eis a caminhada.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Rogério Bastos. **Ministério Público e Política no Brasil**. São Paulo: Educ, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Questões do cotidiano escolar** In: CONHOLATO, MC. Coordenação didática e a escola de Primeiro grau. São Paulo: FDE,1992.

ALVES NETO, Francisco Raimundo. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E O CURRÍCULO DO CURSO DE DIREITO DA UFAC: COMPREENSÃO DA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA POR DOCENTES E DISCENTES. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Belo Horizonte, UFMG,2011.

BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and Control**, Vol. IV: The structuring of pedagogic discourse. London: Routledge, 1990.

BERNAL, Andrés Botero. Opinión Jurídica, volumen 5, No. 9 - ISSN 1692-2530 - Enero-junio de 2006 - Medellín, Colombia. Disponível em <file:///C:/Users/pc/Downloads/Dialnet-EnsayoSobreLaCrisisDeLaRazonJuridica-5016468.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2018.

Buitoni, Ademir. BUITONI, Ademir. A dogmática jurídica e a indispensável mediação. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 12, n. 1355, 18 mar. 2017. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/9619>. Acesso em: 21 set. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. [online], Brasília: Inep,2016. [citado: 20/10/2017]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior >.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. *P*

arecer nº 215, 15 de setembro de 1962.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. *Resolução nº 003*, 02 de fevereiro de 1972.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). *Lei nº 9.394*, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Comissão Especial do Ensino do Direito. *Parecer nº*

146, 03 de abril de 2002.

_____. Ministério da Educação. Comissão Especial do Ensino do Direito. *Parecer nº 055*, 18 de fevereiro de 2004.

_____. Ministério da Educação. Comissão Especial do Ensino do Direito. *Parecer nº 211*, 08 de julho de 2004.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. São Paulo: Saraiva. 2009.

_____. *Portaria Ministerial nº 1.886*, de 30 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: <http://www.oab.org.br/arquivos/pdf/LegislacaoOab/LegislacaoobreEnsinoJuridico.pdf>. Acesso em 01.09.2018.

_____. *Portaria Ministerial nº 1.886*, de 30 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: <http://www.oab.org.br/arquivos/pdf/LegislacaoOab/LegislacaoobreEnsinoJuridico.pdf> Acesso em 12.09.2018.

_____. *Resolução do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior n. 09*, de 27 de setembro de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais do Curso de

Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf> Acesso em 11.09.2018.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução de Claudia Lopes da Costa e Mauro Lopes da Costa. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BAUMAN, Z. Modernidade e Ambivalência. Tradução de Marcus Antunes Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Tradução de Plínio de Sousa Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOBBIO, Norberto. **O Positivismo Jurídico**: lições de filosofia do direito. São Paulo: Ícone, 1995.

CHAUI, Marilena. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 2000.

CAPPELLETTI, Mauro, GARTH, Bryant. Acesso à Justiça. Tradução de Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Ed. Sérgio Antônio Fabris, 1988.

CRUZ, Maria Luiza. **Separação, Divórcio e Inventário por Via Administrativa**; Editora: Del Rey; 3ª ed.; Belo Horizonte, 2010.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. *Pesquisa de métodos mistos*. Porto Alegre: Penso, 2007.

CARNEIRO LEÃO, E. Para uma crítica da interdisciplinaridade. *Tempo Bras.*, 1991.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 1991.

CAPRA, Fritjof. Conexões Ocultas: Ciência para uma Vida Sustentável. 4ª ed. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo, SP: Editora Pensamento-Cultrix Ltda, 2005.

CAPRA, Fritjof. A Teia da Vida: Uma Nova Compreensão Científica dos Sistemas Vivos. 9ª ed. Trad. Newton Roberval Eicheberg. São Paulo, SP: Editora Pensamento-Cultrix Ltda, 2006.

CAPRA, Fritjof. O Ponto de Mutação: A Ciência, a Sociedade e a Cultura emergente. 23ª ed. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo, SP: Editora Pensamento-Cultrix Ltda, 2002.

CAPRA, Fritjof. O Tao da Física: Um paralelo entre a Física Moderna.

CARVALHO, Dimas Messias. Divórcio Judicial e Administrativo; Ed. Del Rey; Belo Horizonte, 2010.

SANTOS, Vanice dos; CANDELORO, Rosana J. **Trabalhos acadêmicos**: uma orientação para pesquisa e normas técnicas. Porto Alegre: RS: AGE, 2006.

DAVIS, Shelton Harold . Antropologia do direito: estudo comparativo de categorias de dívida e contrato. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

DELATTRE, Pierre. **Investigações interdisciplinares**: objetivos e dificuldades. In: POMBO, Olga; GUITARAES, Henrique Manuel; LEVY, Teresa. Interdisciplinaridade: antologia. Porto/PT: Campo das Letras, 2006. (Publicação original: Interdisciplinaires (recherches). Objectifs ET difficultés. Encyclopédia Universalis, 1973, p. 387-397).

DIAS, Renato Duro Dias. **Relações de Poder e Controle no Currículo do Curso de Direito da FURG**. Tese de doutorado. Pelotas, Rio Grande do Sul, 2014.

DOMINGUES, Ivan. Em busca do método. In: _____. (Org.) Conhecimento e transdisciplinaridade II: aspectos metodológicos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ECO, Umberto. **Como se Faz uma Tese**. Trad. Gilson Cesar Cardoso de Souza. 24. ed. SP: Perspectiva, 2016.

- FAZENDA, I. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.
- FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1991.
- FAZENDA, Ivani. **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo :Cortez, 2008.
- FERFEBAUM, Marina; GHIRARDI, JOSÉ GARCEZ. Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação. São Paulo: Direito GV, 2013.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 14ª. Impressão [s/d].
- FIGUEIREDO, Ângela Maria Rodrigues; WIGGERS, Raquel. **Pensar a Amazônia**: do reinado da certeza à incerteza como possibilidade do novo. In: Interdisciplinaridade, complexidade e produção do conhecimento. Orgs: Walmir de A. Barbosa, Marilene Corrêa da S. Freitas e Artemis de A. Soares. Curitiba: CRV, 2016.
- Féres-Carneiro, T. (1998). **Casamento contemporâneo: o difícil convívio da individualidade com a conjugalidade**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 1998. Acesso em 20 de agosto, 2018, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721998000200014&lng=en&nrm=iso
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- GRAMSCI, A. **Passato e Presente**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- FRISCHEISEN, Luiza Cristina Fonseca. **Políticas públicas: a responsabilidade do administrador e o Ministério Público**. São Paulo: Max Limonad, 2000.
- GARAPON, Antoine. PAPADOPOULOS, Ioannis. **Julgar nos Estados Unidos e na França: cultura jurídica francesa e common Law em uma perspectiva comparada**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003.
- GUNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 22, n. 2, 2006.
- GLASSERMAN, M. R. (1997). **Clínica del divorcio destructivo**. In J. M. Droeven (Comp.), Más allá de pactos y traiciones. Construyendo el diálogo terapéutico. Buenos Aires, 1997.
- GUSDORF, G. **Conhecimento interdisciplinar**. Lisboa: Mathesis, 1992.
- HURTADO, Carlos Núñez. **Diálogos Freire-Morin**. 1ª ed. Serie Editorial Coloquio: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, 2007.
- HECKHAUSEN, H. **Disciplina ou interdisciplinaridade**. In: POMBO, O; GUIMARAES, H. M.; LEVY, T. Interdisciplinaridade: antologia. Porto/PT: Campo das Letras, 2006.
- LEITE, Maria Cecilia Lorea. Imagens da justiça, currículo e pedagogia jurídica. In: LEITE, Maria Cecilia Lorea (org.). **Imagens da justiça, currículo e educação jurídica**. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- LYRA FILHO, Roberto. O que é Direito. Coleção Primeiros Passos. São Paulo : editora brasiliense. 1982.
- LATOUR, Bruno. Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade. 1 ed. São Paulo. Editora: UNESp, 2000.
- LIMA, Iara Menezes. **Escola da Exegese** In: Revista brasileira de estudos políticos, Belo Horizonte, n. 97, jan 2008. Disponível em: <<http://www.pos.direito.ufmg.br/rbep/097105122.pdf>>. Acesso em set 2017>.
- MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2002.

KLEIN, Julie Thompson. **Ensino interdisciplinar: didática e teoria**. In: FAZENDA, Ivani (Org.) Didática e interdisciplinaridade. São Paulo: Papirus, 1985.

Kelsen, Hans. **Teoria Pura do Direito**. 1ª Edição. Áustria; reeditada pela Editorial Trotta; Viena: 1999.

KOBASHI, Nair Yumiko; TÁLAMO, Maria de Fátima G.M. **Informação: fenômeno e objeto de estudo da sociedade contemporânea**. Transinformação, v.15, n. especial, p.7-21, set./dez, 2003.

KORTE, G. **Metodologia e Transdisciplinaridade**. 2000 Disponível em <www.gustavokorte.com.br/publicacoes/metodologia.transdisciplinar>. Acessado em 26 de agosto de 2018.

KUHN, Thomas. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 5ª edição, 1998.

Libâneo, J.C. **democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: cortez, 1996.

LOPES, Jorge. **O fazer do trabalho científico em ciências sociais aplicadas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

LIMA, Roberto Kant de; Varella, Alex. Saber jurídico e direito à diferença no Brasil: questões de teoria e método em uma perspectiva comparada. Revista de Ciências Sociais, vol. 7, n. 1, Rio de Janeiro, 2001.

LIMA, Abili Lázaro Castro de. **A função e a importância das disciplinas propedêuticas na estrutura curricular dos cursos de Direito no Brasil**. Revista da Faculdade de Direito UFPR. V.42n. 0, ISSN: 2236-7284, 2005.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. (Coord.). Antropologia & Direito: temas antropológicos para estudos jurídicos. Rio de Janeiro; Brasília: Contracapa; LACED; Associação Brasileira de Antropologia, 2012. LÔBO, P. L. Neto. O novo conteúdo mínimo dos cursos jurídicos. In: **OAB ENSINO JURÍDICO: Novas Diretrizes Curriculares**, Conselho Federal da OAB, Brasília, 1996.

LUHMANN, Niklas. **Introdução a Teoria dos Sistemas**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LYNTON, E.A. Interdisciplinarity: Rationales and criteria of assessment. In: Levin, L and L. Lind, I. (orgs). Interdisciplinarity revisited: **Re-assessing the concept in the light of institutional experience**. Estocolmo: OECD/CERI/Swedish National Board of Universities and Colleges/ Linköping University.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino Jurídico e Mudança Social**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MACEDO JR., Ronaldo Porto. Evolução institucional do Ministério Público Brasileiro. In: FERRAZ, Antônio Augusto Mello de Camargo (Coord.). Ministério Público. Instituição e processo. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, F. P. O positivismo como obstáculo à interdisciplinaridade no ensino jurídico. jun. 2005

MATURANA, H.R. & VARELA, F.J. **A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Tradução; Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo, Palas Athena, 1995.

MATTELART, Armand; MATTELART, Michèle. **História das teorias da comunicação**. São Paulo: Loyola, 2008.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. **Pedagogia jurídica**. Curitiba: Juruá, 2012.

MERTENS, Kahlmeyer, Roberto S. *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa: linguagem e método**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

MEIRA, Danilo Christiano Antunes; Rodrigues, Horácio Wanderlei. **A formação profissional das disciplinas do eixo fundamental: o exemplo do conceito de justiça nos livros de processo civil e teoria do direito.** Rev. Pesquisa e Educação Jurídica | e-ISSN: 2525-9636| Maranhão | v. 3 | n. 2 | p. 01 - 16 | Jul/Dez. 2017.

MERRYMAN, John Henry; PÉREZ- PERDOMO, Rogelio (2007) A tradição da civil Law: uma introdução aos sistemas jurídicos da Europa e da América Latina. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2009.

MORAES, G. O.; MENDES, A. S. V. **Da crise do ensino jurídico à crisálida da ética transdisciplinar:** a metamorfose em direito do amor e da solidariedade através da formação jurídica. In: XVII Congresso Nacional do CONPEDI, 2008, Brasília. Anais do XVII Congresso Nacional do CONPEDI. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2008

MONTEIRO, Gilson Vieira; COLFERAI, Sandro Adalberto. Por uma pesquisa amazônica em comunicação: provocações para novos olhares. In: MALCHER, Maria Ataíde; SEIXAS, Netilia Silva dos Anjos; LIMA, Regina Lúcia Alves de; AMARAL FILHO, Otacílio. (Org.). **Comunicação Mídiatizada na e da Amazônia.** Belém: Fadesp, 2011, v.2.

MONTEIRO, Geraldo Tadeu Moreira; SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães. **Metodologia da pesquisa jurídica:** manual para elaboração e apresentação de monografias. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

MORIN, Edgar. **A Articulação dos saberes.** In.: MORIN, Edgar, ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis (orgs). Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária.** Ed: 2003.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, 2001.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgard. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, E.; LE MOIGNE, J. **A inteligência da complexidade.** 3.ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

_____. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad.: Eloá Jacobina. 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, Edgar. **A Articulação dos saberes.** In.: MORIN, Edgar, ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis (orgs). Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educar na era planetária:** o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana/ elaborado para a Unesco por Edgar Morin, Emílio Roger Ciurana, Raúl Domingo Motta; trad. Sandra T. Venezuela, revisão técnica da trad. Edgard de Assis Carvalho – São Paulo: Cortez, Brasília DF, UNESCO, 2003.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, 2001.

NADER, Paulo. (2005). **Filosofia do Direito.** 14. ed. Rio de Janeiro: Forense.

NICOLESCU, Basarab et al (orgs). **Educação e transdisciplinaridade.** Tradução de VERO, Judite; Mello, Maria F. de; e SOMMERMAN, Américo. Brasília: UNESCO, 2000 (Edições UNESCO).

NOGUEIRA JÚNIOR, BIANOR SARAIVA. **A EFETIVAÇÃO DO DIREITO INDÍGENA, UM DESAFIO PARA A PÓS-MODERNIDADE: AMAZONAS E BRASIL.** Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia. Manaus, UFAM, 2018.

OLIVEIRA, A. M. **Ensino Jurídico, diálogo entre teoria e prática.** Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris Editor, 2004.

PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima; PRADO, Edna Cristina do; CORDEIRO, Carla Priscilla Barbosa Santos. **O futuro dos cursos de direitos: entre a incerteza e a perplexidade.** 2017.

PAVIANI, J. e POZENATO, J. C. **A Universidade em debate.** Caxias do Sul: EDUCS, 1980.

POMBO, Olga. **Contribuição para um vocabulário sobre interdisciplinaridade.** In: POMBO, Olga, GUIMARÃES, Henrique, LEVY, Teresa. *Interdisciplinaridade: reflexão e experiência.* 2 ed. rev. aum., Lisboa: Texto, 1994.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de Direito.** Saraiva 2001.

RIBEIRO, Gabriela Rezende Freitas Severino; SANTOS, Érica Cristina Molina dos. **IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM JURÍDICA PARA O OPERADOR DO DIREITO.** *Org. Soc., Iturama (MG), v. 6, n. 5, p. 121-132, jan./jun.* 2017.

ROESSING, Telma de Verçosa. **“Criminalização e punição: usuários de drogas ilícitas no sistema de justiça penal em Manaus”.** Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia. Manaus, UFAM, 2018.

SABBAG, Eduardo de Moraes. **Manual de Português Jurídico.** 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** 4 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

SANTOS, André Leonardo Copetti; MORAIS, José Luis Bolzan de. **O ensino jurídico a formação do Bacharel em Direito: diretrizes político- pedagógicas do curso de da UNISINOS.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do currículo: uma introdução crítica.** Portugal: Porto Editora, 2000.

SCOZ, Alexandra Silva. **Ensino jurídico de graduação brasileiro: ensaio sobre a produção de na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

SINACEUR, M. A. Qu'est ce que l'interdisciplinarité? *Rev. Inte Sci. Soci.* **29:**617-26, 1977.

SILVA, Juremir Machado da. **Visões de uma certa Europa.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

SOUZA, Rubin Assis da Silveira. **Técnicas pedagógicas passo-a-passo de ensino de filosofia para o jurista desocupado.** *Captura Criptica.* Florianópolis, n.4., v.1., jan./dez. 2013. p. 9-18. Disponível em <http://capturacriptica.cj.ufsc.br/wp-content/uploads/captura_criptica_-_v4n1_completo.pdf> Acessado em 05 de agosto de 2018.

STAUB, Rosemara. **Escritos interdisciplinares II: abordagens epistemológicas.** Olinda: Livro Ráido, 2016.

SILVA, Enio Waldir da. **Sociologia jurídica.** Ed Unijuí, Rio Grande do Sul, 2012.

THIESEN, Juarez da S. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem.** *Revista Brasileira de Educação.* v. 13, n. 39, p. 545-598, set./dez. 2008.

TELLES JÚNIOR, Goffredo. **Palavras do amigo aos estudantes de direito: bosquejos extra-curriculares, proferidos no escritório do professor em 2002.** 1. ed. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO Amazonas. **Curso de Direito. Projeto Político Pedagógico.** Manaus, AM, UFAM, 2009.

VEIGA-NETO, A.J. **Disciplinaridade X interdisciplinaridade: uma tensão produtiva.** In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - **ENDIPE**, 7., 1997, Goiânia. Goiânia: UFGO, 1997.

ZIMIANI, D. T.; HOEPPNER, M. G. **Interdisciplinaridade no ensino do Direito**. Akrópolis, Umuarama, v. 16, n. 2, p. 103-107, abr./jun. 2008.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

WHITEHEAD, A. **The aims of education and other issues**. Londres: Collier Macmillan Publishers, 1967.

HECKHAUSEN, H. **Disciplina ou interdisciplinaridade**. In: POMBO, O; GUIMARAES, H. M.; LEVY, T. **Interdisciplinaridade: antologia**. Porto/PT: Campo das Letras, 2006.

APÊNDICE



ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORA

1- Pesquisadora: Como as atividades interdisciplinares são desenvolvidas na instituição?

Coordenadora: Bem, o curso de Direito em si, é um curso de natureza interdisciplinar, por isso posso afirmar que todas as atividades desenvolvidas com os alunos são interdisciplinares porque a própria ciência jurídica requer isso. A interdisciplinaridade aqui é desenvolvida por meio de programas e projetos, tais como:

a) Projeto FD nas escolas

Esse projeto visa a levar conhecimento jurídico básico a alunos do Ensino Médio da rede pública estadual e privada de ensino na cidade de Manaus. Esse debate de conhecimento ocorre por meio da ministração de palestras mensais por parte dos alunos da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Amazonas acompanhados de seus docentes orientadores.

Dentro da universidade, os alunos se organizam em grupos de estudo, contando com um professor coordenador, a fim de elencar, selecionar, debater e aprofundar os temas selecionados que acharem pertinentes dentro do conteúdo de cada área do direito, sendo esta Civil, Penal, Constitucional ou Trabalho. Paralelamente a isso, busca-se a produção científica por meio de artigos escritos pelos graduandos com o auxílio dos professores.

Entre o período das palestras, são realizadas reuniões semanais na presença dos integrantes do grupo de estudo com o intuito de debaterem os temas entre si e estes treinarem sua apresentação para o dia da ministração da palestra, que, além da exposição do assunto, servirá para esclarecer dúvidas jurídicas da sociedade, por exemplo, sobre procedimentos jurídicos ou indicações de órgãos públicos especializados para a solução de lides.

A metodologia do projeto é comum a todas as ligas, mas o conteúdo das palestras é selecionado pelo professor coordenador junto ao corpo discente do grupo, de acordo com o critério de relevância social do conteúdo à área de Direito abordada. Tem como público-alvo os alunos de ensino médio das escolas pública e privada de ensino.

b) GESIDH (Grupo de Estudos do Sistema Interamericano de Direitos Humanos)

Trata-se de um grupo aberto voltado para os acadêmicos da área jurídica de qualquer instituição de ensino. Os temas abordados são: Teoria Geral dos Direitos Humanos; Filosofia e Direitos Humanos; Sistema Global de Direitos Humanos; Sistema Interamericano de Direitos Humanos; Processo internacional Interamericano; Tribunal Penal Internacional; e temáticas específicas como direitos LGBT, Violência de Gênero, Direitos Humanos e sua Relação com Direito Ambiental, e Políticas Públicas e Direitos Humanos no Brasil. Os professores das disciplinas são da própria Faculdade de Direito, bem como convidados externos de outras universidades.

c) GEADE

É um grupo que trabalha juntamente com o aperfeiçoamento dos acadêmicos para soluções alternativas de conflitos pela arbitragem.

2- Pesquisadora: Esses programas/ projetos possuem alguma conexão com outros cursos da UFAM?

Coordenadora: Sim. Esses projetos buscam sempre um diálogo com outras áreas da ciência. Por exemplo, temos o programa “Pólo” que é um programa avançado de solução de conflitos e tem parceria com o Tribunal, com o departamento de psicologia e serviço social da UFAM.

3- Pesquisadora: Há discussão da interdisciplinaridade entre os professores?

Coordenadora: Sim, em diversas situações e nos próprios planejamentos de ensino. Além disso, temos seminários, eventos e palestras que tem o intuito de serem multidisciplinares pois o próprio plano de curso prevê essa perspectiva de ensino.

4- Pesquisadora: Há explanação de atividades interdisciplinares em sala de aula?

Coordenadora: Sim, as próprias atividades, projetos e programas que mencionei na primeira pergunta são exaustivamente explicadas aos acadêmicos.

5- Pesquisadora: O Projeto Pedagógico do curso de Direito tem sido atualizado?

Coordenadora: O nosso projeto pedagógico é de 2009, mas estamos há algum tempo a sua atualização que será feita em breve. E, embora esteja datado do ano de 2009, os nossos planos de ensino é que são constantemente atualizados, de acordo com a dinâmica do direito. Por exemplo, devido ao novo CPC que foi atualizado em 2011 os nossos planos de ensino foram imediatamente atualizados. Estamos projetando algumas novas disciplinas para integrar a estrutura curricular do curso, tais como Direito Indígena, Direito da informática, medicina forense e os Direitos Humanos serão atualizados para Direitos humanos e fraternidade.

*** Informações Adicionais:**

Corpo discente (matriculados): 313 (Diurno) + 307 (Noturno). TOTAL: 620 discentes.

Quadro docente: 32 credenciados.

E-mail da coordenadora: marinaaraujo@hotmail.com

Entrevista: 25. out. 2018.

ANEXOS