

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROBERTO LINS MARQUES

ANÁLISE DAS DIMENSÕES HUMANISTAS E INTERDISCIPLINARES DA
FORMAÇÃO DISCENTE NOS CURSOS DE DIREITO

Uberaba, MG

2017

ROBERTO LINS MARQUES

ANÁLISE DAS DIMENSÕES HUMANISTAS E INTERDISCIPLINARES DA
FORMAÇÃO DISCENTE NOS CURSOS DE DIREITO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Processos educacionais e seus fundamentos

Uberaba, MG

2017

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central

Marques, Roberto Lins.

M348a Análise das dimensões humanistas e interdisciplinares da formação discente nos cursos de direito / Roberto Lins Marques. – Uberaba, 2017.

169 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.

Orientadora: Profa. Dra. Sueli Terezinha de Abreu Bernardes.

1. Humanismo. 2. Interdisciplinaridade. 3. Alunos – Direito. I. Bernardes, Sueli Terezinha de Abreu. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 144

ROBERTO LINS MARQUES

ANÁLISE DAS DIMENSÕES HUMANISTAS E INTERDISCIPLINARES DA
FORMAÇÃO DISCENTE NOS CURSOS DE DIREITO


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 23/02/2017


BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Sueli Teresinha de Abreu
Bernardes (Orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba



Prof. Dr. Welisson Marques
IFTM – Instituto Federal do Triângulo
Mineiro



Prof.^a Dr.^a Fernanda Telles Márques
UNIUBE - Universidade de Uberaba

À minha esposa, Tatiana, pela compreensão e paciência pelos inúmeros momentos de ausência durante toda a realização do presente trabalho.

Ao meu pai, Ediraldo, que muito me auxiliou durante o desenvolvimento do curso e que agora, mesmo distante, certamente está a compartilhar da mesma alegria que sinto pela conclusão do Mestrado.

À minha mãe, Elza, pelo estímulo nos momentos de fraqueza

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes, pela dedicação e paciência sem iguais, sendo a principal responsável pela existência do presente estudo e pelo símbolo de excelência enquanto pessoa e profissional, motivos pelos quais será objeto de minha eterna admiração.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-graduação em Educação, pela partilha de conhecimento e gestos de estímulos.

Aos colegas pesquisadores do Núcleo de Estudos sobre o Professor, a Arte e a Filosofia, pela convivência solidária e formativa.

Ao Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG, pelo apoio à pesquisa interinstitucional

*Numerosas são as maravilhas da natureza,
mas de todas a maior é o homem.*

Sófocles, Antígona, 443 a. C.

RESUMO

Esta dissertação tem como tema a formação humanista e interdisciplinar do aluno do curso de Direito. Desenvolvida na linha de pesquisa Processos Educacionais e seus Fundamentos do Programa de Pós-graduação em Educação, curso de Mestrado, e no Núcleo de Estudos sobre o Professor, a Arte e a Filosofia - NEPAFi da Universidade de Uberaba – UNIUBE, constitui um subprojeto da pesquisa interinstitucional “Perspectivas Interdisciplinares na Educação” (CNPq/FAPEMIG), na qual diferentes áreas do conhecimento convergem para estudos sobre fundamentos da educação. A questão diretriz é: como se desvelam as dimensões humanistas e interdisciplinares na formação dos alunos dos cursos de graduação em Direito? E, a partir dela, definiu-se como objetivo geral compreender até que ponto as propostas de formação do aluno do Curso de graduação em Direito abrangem dimensões humanistas e interdisciplinares. Para alcançá-lo, optou-se por uma abordagem qualitativa, realizando uma investigação teórico-descritiva, com matriz epistemológica na fenomenologia-hermenêutica, como entendidas em Bicudo (2011). As leituras abrangeram obras de juristas brasileiros, de filósofos e de educadores, além da análise de criações artísticas, sobretudo do período renascentista, época que constituiu o ponto de referência para os estudos sobre o humanismo. Para complementar o corpus da pesquisa, realizou-se, também, um estudo documental do Plano Nacional de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito e em legislações complementares, e de um projeto pedagógico de um curso de Direito. Das questões que se elaboravam no decorrer da pesquisa, buscou-se o sentido de humanismo, sobretudo, em Petrarca (2007) e Azevedo (1967), e em criações de artistas como Da Vinci, Giotto, Sandro Botticelli, Bellini, Veronese; de interdisciplinaridade em Fazenda (2012); do ensino humanista no Curso de Direito em Duran (2006), Wolkmer (2005) e do ensino interdisciplinar em Fagúndez (2005), Oliveira (2011) [A1] e Reale (2001). Como resultado, conceituou-se o estudo humanista como aquele que envolve o ser humano real, suas necessidades e aspirações, auxiliando-o a exercer sua função social. Em paralelo, foi possível compreender por estudo interdisciplinar aquele que permite a compreensão mútua e integradora de diversos ramos do saber, visando obter novos conhecimentos. Somados tais conceitos, compreendeu-se por ensino humanista e interdisciplinar aquele que permite o diálogo entre diversos saberes, visando uma complementaridade enriquecedora, bem como aquele que, ao mesmo tempo, busca inserir aspectos das questões sociais no debate universitário, visando outorgar possíveis soluções para os dilemas sociais que comprometem a liberdade e a dignidade humanas. Na análise das

políticas educacionais vigentes para os cursos de Direito, observou-se que tais cursos devem nortear-se pelo ensino reflexivo, pautado na humanização jurídica e no desenvolvimento de uma formação interdisciplinar. Por fim, escolheu-se um projeto pedagógico, no qual foram observados indicativos de que os conteúdos das ementas das disciplinas não traziam quaisquer elementos que fomentassem a atitude interdisciplinar e a formação humanista, embora fossem propostos nos princípios e objetivos do curso. Considerou-se que a formação aqui refletida possibilita preparar o aluno para ser um agente de transformação social.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Humanismo. Curso de Direito. Formação discente.

ABSTRACT

This dissertation has as subject the humanist and interdisciplinary formation of the student from the course of law. Developed in the research line of Educational Processes and yours Foundations of the Post-Graduation Program in Education, Master's degree course, and in the Nucleus of studies about the Teacher, the Art and the Filosofy – NEPAFi from the University of Uberaba - UNIUBE, it forms a subproject of the interinstitucional research “Interdisciplinary Perspectives in Education” (CNPq/FAPEMIG), in which others twelve subprojects performs studies that integrate different areas of the knowledge that converge to studies about foundations in education. The guideline question is: how do the humanist and interdisciplinary dimensions reveals in the formation of the students from the graduation course in law? And stem from it, was defined as general goal understand to what extent the proposals of education of the student from the graduation course in law comprehend humanists and interdisciplinary dimensions. To achieve it, was opted for a qualitative approach, performing a theoretical-descriptive investigation, with epistemological matrix in the hermeneutic-phenomenology, as understood in Maria Aparecida Viggiani Bicudo (2011). Based on the questions that were made during the research, interrogating the phenomenon that revealed, was searched the meaning of humanism, especially in Francesco Petrarca (2007) and Fernando Azevedo (1967), and in creations from artists like Leonard Da Vinci, Giotto, Sandro Botticelli, Giovanni Bellini, Domenico Vezeniano; of interdisciplinarity in Ivani Fazenda (2012); of the humanist teaching in the law course in Ângela Aparecida da Cruz Duran (2006), Antônio Carlos Wolkmer (2005) and from the interdisciplinary teaching in Paulo Roney Ávila Fagúndez (2005), Ricardo Matos Oliveira (2011) and Miguel Reale (2001). As a result, we allow ourselves to conceptualize what we consider to be a humanistic and interdisciplinary study, one that allows for dialogue between different fields of knowledge, aiming at an enriching complementarity and not the emergence of a new science, as well as one that, at the same time, these considerations allowed us to visualize the existence of a conception of reflexive education, based on humanism and interdisciplinarity, in conflict with a positivist teaching, limited to knowledge of the laws. In

the analysis of current educational policies for Law courses, we note that the 1988 Federal Constitution, which is the current one, emphasized the importance of education, highlighting it as a fundamental social right, and deferring various articles and chapter for the realization of A national orientation that should be guided by reflective teaching, with the adoption of pluralism of ideas and pedagogical conceptions. We also consider that the existence of such a debate is of great relevance in legal courses, because it is the scientific field where legal texts are most debated. Such reflection, beyond the university walls, would provide an enrichment of the professional in formation, enabling him to be able to be an agent of social transformation

KEYWORDS: Interdisciplinarity. Humanism. Course of Law. Student Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Bíblia dos cruzados, 1240	31
Figura 02 – O Beijo de Judas Iscariotes, de 1305-1306	32
Figura 03 – Galeria dos Reis, Catedral de Notre-dame, Paris, França, 1345	33
Figura 04 –A Santíssima Trindade, de Tommaso di Giovanni (Massaccio), 1427	40
Figura 05 – Pintura Madona e o Menino com os Santos, Domenico Vezeniano, 1445	42
Figura 06 – Nossa Senhora do Prado, de Giovanni Bellini, 1505	43
Figura 07 – O Nascimento de Vênus, de Sandro Botticelli, 1480	44
Figura 08 – Virgem das Rochas, de Leonardo da Vinci, 1482	46
Figura 09 – A Última Ceia, de Leonardo da Vinci, 1498	47
Figura 10 – Transfiguração, Rafael, de 1517-1520	48
Figura 11 – Pietá, de Michelangelo, 1499	49
Figura 12 – Davi, de Michelangelo, 1504	50

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABRINQ – Associação Brasileira de Fabricantes de Brinquedos
CEB – Câmara de Educação Básica do Ministério da Educação
CES – Câmara de Ensino Superior do Ministério da Educação
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
IFTM – Instituto Federal do Triângulo Mineiro
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
PIB – Produto Interno Bruto
PMU – Prefeitura Municipal de Uberlândia
PNE – Programa Nacional de Educação
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UNIUBE – Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	xiv5
1. HUMANISMO, INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO NOS CURSOS DE DIREITO	28
1.1 Humanismo no Renascimento	28
1.2 O humanismo na contemporaneidade: Fernando de Azevedo.....	51
1.3 Conceito de Humanismo e de Interdisciplinaridade	54
1.4 Concepções de formação humanista e interdisciplinar nos cursos de Direito	58
2. OS CURSOS DE DIREITO E SUA FUNDAMENTAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VIGENTES	71
2.1 Legislação federal base para os cursos de Direito	71
2.2. O Plano Nacional de Educação.....	85
2.3. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito.....	91
3. ANÁLISE DE UM PROJETO PEDAGÓGICO: O CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	104
3.1 O contexto institucional	107
3.2 Os princípios e os objetivos pedagógicos	109
3.3 A metodologia de ensino	120
3.4 A avaliação de aprendizagem e do curso	127
3.5 O que o projeto indica como sendo a formação pretendida?	127
3.6 Qual a justificativa para a oferta do curso?	128
3.7 Como propõe a organização curricular?	129
3.8 Expondo compreensões sobre o projeto pedagógico do curso de direito da Universidade Federal de Uberlândia	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICE A	146

APÊNDICE B	150
ANEXOS	154

INTRODUÇÃO

O presente estudo partiu de uma antiga inquietação sobre o que pensávamos ser um dos aspectos deontológicos da ciência do Direito e sobre as finalidades a serem alcançadas pelo ensino da cultura jurídica nos cursos de graduação de nosso país. Com essa preocupação, defendemos a ideia de que uma das primeiras orientações que devem ser apresentadas ao estudante de Direito é a de que a Ciência Jurídica, assim como qualquer outra ciência, deve ser incentivada a não se visualizar como um fim em si mesma. Em nossa compreensão, os objetivos das ciências devem interligar-se às necessidades do ser humano e da sociedade em que se encontra inserido, pautando-se nas leis, na ética, na moral e nos princípios de Direito. O abandono deste norteamento poderá resultar na situação de o Direito criado ser negado pelo seu próprio seio social.

Visando propiciar uma compreensão dos aspectos que foram abordados no presente trabalho, iniciamos o nosso estudo buscando o significado do conceito de Direito e de Ciência do Direito.

O Direito pertence ao campo específico das Ciências Sociais, que ganharam configuração autônoma como ramo de conhecimento científico na Europa, durante o século XIX, sofrendo grande desenvolvimento a partir de sua segunda metade até os anos iniciais do século XX, especialmente pelas ideias do pensador Augusto Comte¹ (1793 – 1857) e sua ciência positiva, que defendia que o estudo dessas ciências sociais deveria ocorrer mediante os mesmos métodos científicos utilizados para as ciências exatas. O período Comtiano foi de uma incisiva busca de métodos racionais, científicos e que se baseavam na necessidade de comprovação para obter o reconhecimento do saber como ciência. O conhecimento deveria se enquadrar em métodos matemáticos ou dedutivos, sob pena de não propiciar a certeza ou a segurança científica que se esperava de qualquer campo do conhecimento. O que não se enquadrasse em tais características não mereceria o título de ciência.

Parece-nos relevante identificar o que se entende por Direito. Atento a questões como a multiculturalidade e a temporalidade, o conceito de Direito não pode ser considerado como algo estanque e definitivo. Lembra-nos Reale (2008, p. 18-19) que, por se ligar à cultura das diversas

¹ Esse “pensador europeu que no século XIX mais influenciou na história cultural e política brasileira, era um homem de formação matemática, animado do propósito de dar à Filosofia uma certeza igual àquela que, a seu ver, seria própria das ciências físico-matemáticas. Para Comte, a Filosofia só é digna desse nome enquanto não se diversifica da própria Ciência, marcando uma visão orgânica da natureza e da sociedade, fundada nos resultados de um saber constituído objetivamente à luz dos fatos ou das suas relações” (REALE, 2002, p. 14).

sociedades que se formaram durante a evolução histórica, o desafio de conceituar Direito não nos apresenta simples. Partindo-se da aceitação de que o Direito é parte de uma realidade viva, sua adaptação aos diversos períodos históricos e às diversas escolas de pensamento predominantes permitiram fixar conceitos não coincidentes, mas que também não se distanciaram por completo. De acordo com Castro (2016, p. 23-24), a ligação do Direito com a sociedade é de tal intensidade que o próprio estudo da história do Direito muito se utiliza do conhecimento das normas vigentes em um determinado período e local específicos para conhecer aspectos da sociedade que ali existiu. Em virtude dessa mutabilidade, partimos da ideia de que o Direito atual se mostra como instrumento de pacificação social, buscando organizar – mediante regulamentações – as relações humanas, libertar o homem e permitir-lhe exprimir ao máximo suas potencialidades, beneficiando a si e a toda a coletividade.

Ainda segundo Castro (2016, p. 24-25), Direito, também, não se confunde com suas normas escritas. Quando a escrita não havia sido inventada, já era possível reconhecer a existência de regras que formavam um microsistema de Direito – regras essas que eram verbais e advinham dos próprios costumes. Assim, os povos ágrafos antigos² já possuíam a prática de fixar algum regramento para a convivência pacífica ou, ao menos, para se evitar as punições advindas dos seres sobrenaturais. Tais regramentos existentes nessas sociedades primitivas foram bastante rudimentares e ligados essencialmente às figuras sagradas. Com o surgimento da escrita, nominada de cuneiforme, os primeiros textos legais começaram a surgir e formaram, desde então, a base do Direito positivado.

O estudo do conceito de Direito demonstra, desde os primórdios, a ideia da existência de comandos obrigatórios que eram externados para organização de um grupo, bem como a existência de sanções (punições) para os casos de inobservância dos mesmos. O respeito a tais comandos representava um benefício para o indivíduo e para sua coletividade.

Partindo desses elementos, podemos também vincular a conceituação do Direito como sendo um conjunto de elementos abstratos e ligados à realidade existente em uma sociedade, onde são prescritas situações de comportamento para a convivência harmônica e apta ao desenvolvimento dos seres humanos, bem como designando punições para o caso de inobservância dos mesmos. O Direito, assim, torna-se o objeto de estudo da “Ciência do Direito”, que se ocupa dos estudos e pesquisas sobre como são tais normas jurídicas e qual a

² Fazemos esse destaque quanto à antiguidade dos povos ágrafos apenas para destacar que esta questão retrai aos tempos iniciais da própria humanidade, já povos ágrafos existem ainda na atualidade. Por exemplo, existem tribos indígenas na Amazônia, totalmente isoladas e que não possuem um sistema de grafia. São, por isso, povos ágrafos da contemporaneidade. E, da mesma forma que os povos ágrafos antigos, eles possuem regras mínimas de convivência, que são expressão de seu próprio Direito.

razão de assim serem. Enquanto o “Direito” ocupa-se sobretudo com o “ser”, a “Ciência do Direito” ocupa-se com o “porquê o é”. Com base em tais elementos, Grau (2008, p. 36) observa que “o Direito não é uma ciência. O Direito é estudado e descrito; é, assim, tomado como objeto de uma ciência, a chamada Ciência do Direito”.

Visando ressaltar algumas diferenças entre “Direito” e “Ciência do Direito”, são oportunas as palavras de Garcia (2013, p. 21):

A Ciência do Direito tem como seu objeto de estudo o Direito, mas com este não se confunde. Efetivamente, a Ciência do Direito se consubstancia em estudos e pesquisas, elaboradas pelos juristas, sobre a realidade jurídica em si, descrevendo e interpretando a ordem jurídica e suas normas, bem como conferindo unidade sistemática. Desse modo, enquanto o Direito prescreve condutas imperativas e prevê sanções objetivando o seu cumprimento, a Ciência do Direito estuda, interpreta, conceitua e sistematiza o Direito e as suas previsões. A ordenação das condutas é exercida pelo Direito em si. A Ciência do Direito estuda e descreve, de forma sistemática e metódica, essa ordem de condutas que regem a vida em sociedade.

Por ser expressão de uma cultura, o conjunto de normas (Direito) deve ser orientado pela realidade social. Compete assim ao legislador, quando da elaboração das leis (ou seja, ao elaborar o Direito), considerar as conclusões da Ciência Jurídica, nos apontamentos das imperfeições ou das necessidades jurídicas por ela demonstradas, que devem ser, em última análise, indicados pela própria sociedade estudada. Isso nos permite considerar que o legislador não tem uma liberdade absoluta de criar o Direito; só se encontra apto a fazê-lo na medida em que conhece aspectos relevantes da sociedade em que tal Direito está inserido e desde que ciente das produções originadas da Ciência do Direito.

Em um sentido contemporâneo, têm-se conceituado o Direito também como “a norma das ações humanas na vida social, estabelecida por uma organização soberana e imposta coativamente para a observância de todos” (KÜMPEL, 2012, p. 33). Isso reforça nossa compreensão do Direito como a normatização das atitudes sociais por um ente superior e legítimo, de observância obrigatória a todos, sob pena de sanções previamente estabelecidas, visando o reconhecimento e desenvolvimento sociais. Trata-se de uma compreensão bastante elástica e de multiplicidade interpretativa, mas isso permite que o Direito tenha maior aptidão a se moldar às realidades sociais presentes e futuras, mantendo sua aceitação social e científica.

Buscando trazer essas reflexões para o ensino jurídico no Brasil, importa-nos observar que, historicamente, os dois primeiros cursos de Direito nacionais foram criados em 1827, nas cidades de São Paulo e Olinda. Inicialmente dedicados a atender as elites e evitar que seus

membros tivessem de continuar se deslocando ao continente europeu para graduarem-se, tais cursos superiores não tinham o objetivo de formar profissionais comprometidos com a realidade social ou mesmo advogados defensores de direitos individuais³, mas primordialmente administradores para as elites, líderes políticos das classes oligárquicas dominantes e jornalistas, situação que acabava por perpetuar a intensa desigualdade social então reinante. Conforme nos relata Wolkmer (2003, p. 67-68), a implantação dos cursos de Direito, no Brasil, foi uma manifestação das elites nacionais visando solidificar a independência política e a identificação de uma cultura própria brasileira, bem como efetivar um controle administrativo nacional igualmente independente. Ainda segundo o autor, isso criou uma dicotomia entre a necessidade social de juristas comprometidos com a defesa social e reflexiva das leis e o objetivo de tais cursos, que ansiavam sobretudo atender aos interesses do Estado e da sociedade agrária dominante, transformando-se, assim, no que Wolkmer (2003, p. 68) define como “centros de reprodução da legalidade oficial positiva”.

Merece atenção, também, o fato de os professores de tais instituições serem profissionais advindos do exercício efetivo da prática jurídica, como juízes, advogados, políticos ou promotores, sem qualquer prévia formação pedagógica⁴. Por sua vez, os alunos formados em tais instituições, posteriormente, eram convidados a assumir a cadeira de seus antigos mestres, o que sugere a perpetuação de um ensino oligárquico e tecnicista. Por mais de um século, os cursos jurídicos perpetuaram-se como um ensino voltado quase que exclusivamente às elites.

Em sua tese de doutorado, Brüggemann (2009, p. 89-90) nos esclarece que o ensino do Direito, no Brasil, fulcrou-se em um misto do Direito Português e do Direito Romano, resultando em um sistema positivista, baseado na lei e na formalidade, sem a criticidade ou a criatividade esperadas: “A ação de ambas as vertentes terminou por configurar entre nós um sistema jurídico baseado na lei e na formalidade, acrítico, sem mentalidades novas, legando uma herança igualmente reacionária ao ensino do Direito.”

³ A referência a defesa de direitos individuais foi feita por nós de forma intencional, haja vista que, à época, a defesa dos direitos sociais era duplamente prejudicada, seja pela ausência de lei processual que outorgasse competência para os advogados particulares ou as próprias partes pleitearem sua defesa em juízo, seja por entenderem que os direitos sociais não eram normas autoaplicáveis, mas apenas uma orientação para o surgimento de leis futuras.

⁴ Embora isso não seja uma demonstração inequívoca de que tais professores não eram adequados ao ensino jurídico, e nem que seja uma exclusividade do Direito, trata-se de um importante indicativo relativamente à tendência destes docentes de reproduzirem a metodologia de ensino que lhes foi fornecida enquanto discentes. Tal situação parece-nos persistir até os dias atuais.

Como forma de reação a essa realidade, ao menos em âmbito legislativo, foi publicada a Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação – MEC, texto normativo que foi o responsável por editar as bases vigentes dos cursos jurídicos nacionais. O artigo 3º deste texto normativo é claro ao apontar a necessidade de se formar um discente com valores muito maiores que o mero ensino positivado das leis pode oferecer, desejando que seja ele dotado de uma sólida e completa formação humanista e axiológica, de forma a possibilitar-lhe ser, além de um hábil trabalhador das normas jurídicas, um sujeito capaz de valorizar e interpretar os fenômenos sociais, dotado de uma postura reflexiva e de necessária visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para o desenvolvimento da cidadania. Tal situação nos permite obter importante reflexão ao observar que a própria Resolução, que normatiza os cursos jurídicos no Brasil, indica não se contentar mais que o egresso receba tão somente o conhecimento do Direito ou da Ciência do Direito. A busca de um conhecimento humanista, axiológico, crítico-reflexivo, com conhecimento da realidade social e com capacitação para imaginar e sugerir soluções não nos parece alcançável com a limitação natural do conhecimento literal das leis ou da unidade da Ciência do Direito.

Analisando a necessidade de formação generalista e humanista que, no campo jurídico, também não lhe parece possível de se obter mediante o ensino específico do Direito, ou em sentido amplo enquanto Ciência, Almeida Júnior (2015, p. 129-130) comenta que o objetivo de qualquer curso de direito atual:

é proporcionar uma formação geral e humanística, ou seja, não deve um curso de Direito se preocupar exclusivamente com uma formação técnica jurídica, impondo-lhe oportunizar ao aluno uma formação completa, que lhe prepare para a vida e não somente para uma profissão. Daí a necessidade de cada vez mais se preocupar com os conteúdos e atividades integrantes do denominado “eixo de formação fundamental”, que 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.

Almeida Júnior (2015, p. 130) ainda nos informa da impropriedade não só de se excluir o contato da ciência jurídica com as demais áreas do saber, mas também de se limitar o ensino do Direito a metodologias tecnicistas, pois reitera que o objetivo dos cursos superiores é a formação de discentes com uma formação geral e complexa, com capacidade para envolver-se em contextos verdadeiramente humanos e cotidianos do cidadão. E define que o norteamento a

guiar um bom ensino jurídico deve evitar a limitação da dogmática, buscando ser plural, democrático e desfragmentado.

Outro aspecto que não podemos ignorar quando da análise dos cursos jurídicos brasileiros é que seus egressos, caso queiram exercer a atividade judicante, deverão se submeter a um obrigatório sistema de avaliação de qualidade promovido e sob a coordenação do conselho profissional dos advogados, a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB. Embora não seja objetivo deste trabalho analisar a efetividade ou pertinência de tal medida – que, aliás, nos parece-nos bastante salutar –, não podemos ignorar a importância desse ato avaliativo que, ideologicamente, tem o intuito de ser um instrumento de prevenção de danos à sociedade advindo do exercício da atividade por maus profissionais. Mediante texto expreso legal, o Estado brasileiro instituiu uma prova eliminatória para garantir o conhecimento mínimo dos alunos formados nestas instituições, o que permite observar que, implicitamente, reconheceu nosso Estado que os cursos jurídicos nem sempre formam bons juristas. Tal avaliação restou conhecida como "Exame da Ordem dos Advogados do Brasil"⁵. Em outra forma de nos expressarmos, podemos considerar que esse exame existe para tentar aferir se os objetivos da Resolução nº 09/2004 do Conselho Nacional de Educação-CNE estão sendo alcançados.

O que podemos perceber enquanto docentes e profissionais do Direito é que a aprovação dos candidatos em tais exames passou a representar, na percepção da sociedade, a própria qualidade da instituição de ensino. Tal situação acaba por pressionar as instituições, notadamente as particulares, em virtude da necessidade especial de obtenção de credibilidade, para que direcionem seus conteúdos programáticos visando alcançar os conhecimentos exigidos em tais avaliações. Isso não ocasionaria maiores preocupações caso as avaliações do Exame de OAB não se pautassem por aspectos primordialmente positivistas. Surge-nos, portanto, uma indagação: caso esta avaliação do egresso adote conteúdos unicamente positivistas e tecnicistas – e normalmente os adota, sob a alegação de se obter maior segurança jurídica nas resoluções das questões –, não se estaria indiretamente pressionando os cursos jurídicos a terem como objetivo o estudo limitado da Ciência do Direito? E, ainda refletindo, necessitando as instituições de ensino da obtenção de reconhecimento social para sua própria sobrevivência, não se estaria legitimando que os cursos jurídicos incentivem a formação legalista e tecnicista do discente, limitando igualmente a liberdade do docente para transformá-lo em um transmissor da lei escrita, positivada e, assim, desestimulando a reflexão e o debate sobre os anseios sociais

⁵ O Exame da OAB foi criado no ano de 1963, sendo de caráter facultativo. Tornou-se obrigatório para todos os egressos dos cursos jurídicos somente na última década do século XX, com a edição da Lei nº 8.906, de 04 de julho de 1994, que estabeleceu o novo Estatuto da Advocacia e da Ordem dos Advogados do Brasil.

em que todos (docentes, discentes e comunidade) estão inseridos? Pelas mesmas razões, não perderia em importância o estudo de aspectos econômicos, filosóficos ou multiculturais, por exemplo, pois tais temas ou disciplinas usualmente não são objeto do sistema avaliatório citado? Em nosso pensar, a resposta pende ao aspecto afirmativo, em prejuízo de disciplinas que a lei define como componentes do eixo fundamental dos cursos jurídicos. Almeida Júnior (2015, p. 137-138) corrobora com tal entendimento, lembrando:

que um curso de Direito não busca apenas formar profissionais para atuar no mercado de trabalho, não gera somente profissionais do Direito, não produz advogados, juízes, promotores ou delegados. Não resta a menor dúvida de que se impõe repensar os objetivos do curso de Direito e até mesmo o fundamento da sua própria existência. [...] O ensino do Direito tem diversos outros objetivos além da formação de profissionais, uma vez que sempre proporciona ao estudante um mínimo de desenvolvimento sociocultural e humanístico, além de habilitá-lo para inúmeras outras atividades direcionadas ao aumento de conhecimentos, sem o forçoso objetivo profissionalizante.

Com a análise que se realiza de alguns dos desafios educacionais dos cursos de Direito, não podemos nos esquivar de ao menos citar a também complexa questão da formação (inicial e contínua) dos membros do corpo docente. A figura do professor é comumente atrelada à do mediador de conhecimento, aquele profissional principal – mas não exclusivo – a quem se destina várias competências, como a de transmitir conhecimentos, desenvolver o raciocínio crítico, a reflexão e a criatividade, a demonstrar a complementaridade entre a teoria e a prática, além de organizar métodos pedagógicos para que os conhecimentos científicos possam ser bem apreendidos e elaborados pela classe discente.

Essa visão de professor como um ser atuante e que não desconhece a realidade do aluno é algo recente em nosso país. Nas décadas de 1960 e 1970, todo o sistema educacional brasileiro, inclusive o dos cursos jurídicos, era orientado por um governo militar que incentivava a usual educação racional-tecnicista, buscando a formação para o mercado de trabalho. Tal sistema, por limitar a atividade do professor a uma reprodução linear das leis e das soluções práticas obtidas no exercício profissional, não valorizava as aptidões deste profissional. Consequência de tal situação foi o desestímulo por atividades de aperfeiçoamento da prática pedagógica. A redução do professor a uma figura mecânica, de quem não se exigia criatividade ou reflexão, tornou-se uma prática cotidiana, pois era essa a realidade que o sistema político entendia por necessário e, por isso, sua permanência. Elementos do entorno profissional dos professores, particularmente as comunidades e culturas discentes, eram ignorados no ensino e, por um tempo, tal situação foi aceita pela própria coletividade, o que retardou a

implementação de tendências reformistas.

Esse sistema desconsiderou, por exemplo, os ideais difundidos por Paulo Freire, particularmente quanto à defesa da complementaridade entre o conhecimento crítico-científico e sua inserção no mundo real. Segundo Freire (1967, p. 106), em pensamento que conserva sua atualidade, o fato de nos encontrarmos em uma sociedade de transição acelerada importa que a educação seja organizada por um pensamento reflexivo, propiciando ao indivíduo superar o conhecimento ingênuo e incompleto de sua realidade para ser um ser eminentemente crítico. Será dessa forma, ainda nos referindo ao crítico da educação bancária⁶, que o povo poderá se tornar protagonista de sua história, com efetiva atuação democrática. E complementa afirmando que o combate a uma educação alienada deve ser uma constante de qualquer sistema educacional que almeje o desenvolvimento.

Em complementação ao exposto por Freire, Almeida Júnior (2015, p. 130-136), em outro momento de sua obra, insiste que o sistema que alimenta esses cursos jurídicos ainda visa um ensino positivista, que se limita à transmissão da lei tal qual descrita nos manuais e códigos, visando obter o reconhecimento social pela aprovação em exames de admissibilidade profissionais. Segundo Bobbio (1999, p. 63), tal prática não prepara um profissional que seja capaz de bem articular as raízes de sua própria ciência ou com visão social que lhe propicie condições de se formar um ser atuante, modificador, criativo ou com concepção humanista. E não se desconhece que o sistema positivista, que dispensa o docente de possuir mais de uma fonte do saber – normalmente a lei é sua única origem – torna o acomodamento em uma sedutora zona de conforto, resultando numa falsa conclusão de que bem ensinar uma disciplina seria ministrar completamente o seu conteúdo programático. Reale (1997, p. 176) ratifica tal afirmação, ao afirmar que o saber unilateral, dispensador de elementos como a interdisciplinaridade, é bastante tentador: “a experiência demonstra quanto é poderosa a sedução do saber unilateral, insulado em determinada especialização, que oblitera a visão integral do homem e das coisas [...]”.

É possível afirmar, portanto, que o ensino jurídico brasileiro se volta mais ao tradicionalismo, desincompatibilizado da necessidade social, além de se revelar

⁶ Educação bancária, para Paulo Freire, foi uma denominação desenvolvida para criticar o sistema educacional vigente no Brasil, onde o professor se limitava a passar (depositar) os conteúdos para o aluno, que assumia o ensinamento sem o mínimo de criticidade ou reflexão. A perpetuação de tal sistema de ensino não seria uma forma de contribuir para a evolução social e, em particular, para a classe oprimida, pois, para ele, o questionamento e o inconformismo eram pontos de partida para que o aluno, por si mesmo, buscasse evoluir socialmente. A educação bancária, assim, limitaria o discente a ser um técnico, mero reproduzidor dos conhecimentos adquiridos, o que, também segundo o autor, atenderia principalmente aos interesses da classe dominante.

suficientemente apto a dotar a comunidade de seres comprometidos verdadeiramente com o desenvolvimento coletivo e com a pacificação dos conflitos.

Isso nos conduz à questão central do presente estudo, ou seja, as perspectivas interdisciplinares e humanistas dos cursos jurídicos. Essa inquietação nos chegou quando da conclusão do ensino superior em Direito. Interessados em conhecer as leis brasileiras e saber como devidamente aplicá-las na sociedade de que fazíamos parte, visando assim outorgar o máximo de sentido à busca de pacificação social, os cinco anos do curso jurídico se contentaram somente com o ensino verticalizado e especializado das normas jurídicas. O Direito, que deveria ser englobador das culturas vivas, pulsantes, apresentou-se dissociado delas. A impressão obtida após o findar dos estudos jurídicos foi de que a ciência do Direito não incorporava compromissos sociais, o que nos pareceu uma contradição perigosa.

Em nossa compreensão, o Direito deve ser uma ciência de formação humanista, pois existe para engrandecer o ser humano e servir à sociedade em que se encontra inserido. Mas o ensino ministrado se mostra muitas vezes retrógrado, limitado ao extremismo analítico e positivo, numa especialização que nos parece em descompasso com os anseios da sociedade e do próprio cotidiano dos discentes que frequentaram os ensinamentos jurídicos.

Parece-nos fundamental colacionar que sentimos a ausência de maior humanização também nos profissionais formados nos cursos de Direito. E temos um indicativo de que tal conduta tenha relação com as espécies de cursos universitários frequentados, de conduta positivista na forma já explanada, excludentes da apreciação do mundo fenomênico. Digno de nota relatar que alguns professores que tivemos, quando questionados a respeito da necessidade de se inserir o cotidiano nas salas de aula, simplesmente respondiam que eram questões muito complexas, de multiplicidades de enfoque e que, por isso, tais análises não seriam oportunas. Em nosso entendimento, entretanto, justamente por serem complexas, as relações sociais não poderiam se ver dissociadas do ambiente universitário. Não seria essa justamente uma das missões de uma Universidade, qual seja, conhecer aspectos da complexidade social e seus desafios, refletir e possivelmente ofertar soluções viáveis visando a superação das limitações?

Graças à tal inquietude, o presente estudo foi realizado, partindo do tema a formação humanista e interdisciplinar do aluno do curso de Direito. Desenvolvido na linha de pesquisa Processos Educacionais e seus Fundamentos do Programa de Pós-graduação em Educação, curso de Mestrado, e no Núcleo de Estudos sobre o Professor, a Arte e a Filosofia - NEPAFi da Universidade de Uberaba – UNIUBE, constitui um subprojeto da pesquisa interinstitucional “Perspectivas Interdisciplinares na Educação” (CNPq/FAPEMIG), na qual outros doze

subprojetos realizam estudos em que se integram diferentes áreas do conhecimento que convergem para estudos sobre fundamentos da educação.

Partimos de uma preocupação social. Como já refletimos, os cursos de Direito, no Brasil, iniciaram sua história a partir do ano de 1827, com o surgimento de duas instituições, sendo uma em Olinda e outra em São Paulo, tendo o intuito de evitar que os estudantes tivessem de continuar se deslocando para o continente europeu objetivando conseguir a almejada graduação, bem como para facilitar a formação de profissionais voltados para a área política e jornalistas.

Em outro aspecto igualmente analisado e referente à contemporaneidade, tais cursos jurídicos passaram a ser objeto de um rigoroso sistema de qualidade, aplicado sob a orientação dos órgãos públicos e do próprio órgão de classe que reúne os advogados brasileiros, qual seja, a Ordem dos Advogados do Brasil. Essa preocupação, embora salutar, é seguida de indicativos sugerindo que o conhecimento exigido é somente, o positivado, representado pelas normas jurídicas – leis – então vigentes no país ou das decisões judiciais delas diretamente emanadas. Apesar de reconhecermos a importância indeclinável do conhecimento das leis para um jurista, não menos importante é o reconhecimento de que eventual sabedoria formada exclusivamente pelo direito positivo é fonte de grandes injustiças sociais.

A questão diretriz é: como se desvelam as dimensões humanistas e interdisciplinares na formação dos alunos dos cursos de graduação em Direito? E, a partir dela, definimos como objetivo geral compreender até que ponto as propostas de formação do aluno do Curso de graduação em Direito abrangem dimensões humanistas e interdisciplinares. Como objetivos específicos elegemos: analisar concepções de humanismo em alguns momentos da história do pensamento ocidental, com destaque para o período Renascentista; analisar concepções de interdisciplinaridade; analisar concepções de ensino humanista e interdisciplinar em obras de juristas brasileiros; analisar as concepções humanistas e interdisciplinares de formação do bacharel em Direito no Plano Nacional de Educação; analisar as concepções humanistas e interdisciplinares de formação do bacharel em Direito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito, e legislações complementares; analisar as concepções humanistas e interdisciplinares de formação do aluno no projeto pedagógico do curso de Direito oferecido em uma instituição pública do Estado-membro de Minas Gerais. Para alcançá-los, optamos por uma abordagem qualitativa, realizando uma investigação teórico-descritiva, com matriz epistemológica na fenomenologia-hermenêutica, como entendidas em Bicudo (2011). Sobre essa abordagem, dialogamos, também, com Abreu Bernardes, Márques e Batista (2013),

e sobre a leitura com aporte fenomenológico, acrescentamos conceitos de Abreu-Bernardes (2011, 2013).

Segundo Bicudo (2011), nessa modalidade de pesquisa não se deve observar o objeto como algo pronto e simplesmente posto no mundo exterior ao observador; pelo contrário, um estudo fenomenológico não pode separar completamente sujeito e objeto, mas observar o objeto inserido em um contexto, em um fundo, do qual só fará sentido se analisado em conjunto. A isto a autora dá o nome de fenômeno.

Também conforme Bicudo (2011), a realidade que é meramente descrita, relatada, medida ou superficialmente experimentada pelo observador é um ato a que se dá o nome de fenomenal, mas não é um estudo fenomenológico. Quando se pretende realizar este último, torna-se pertinente a hermenêutica. É uma forma de pesquisa em que observador e observado interagem, comunicam-se e criam conhecimento.

Como optamos por uma leitura fenomenológica hermenêutica, o estudo dos textos legislativos aqui propostos e que dão suporte aos cursos de Direito não será algo desligado do contexto em que se insere e de onde é observado pelo sujeito. Procuramos unir o observador ao objeto observado em sua realidade, para daí obter as possíveis e necessárias conclusões. Buscamos evitar uma análise dos textos normativos e dos demais fatos desvinculados de sua realidade social, bem como da vivência percebida pelo observador-pesquisador, pois, conforme podemos apreender dos ensinamentos de Bicudo (2011), o fenômeno só existirá quando receber o olhar intencional, interpretativo e vivo do observador, de forma a reconhecê-lo existente e dar-lhe sentido conforme o valor individualizado de quem lhe observa.

A vantagem desta forma de pesquisa é proporcionar um estudo de articulação entre o fenomenal e o observador, não sendo preciso afirmar que as conclusões daí advindas são meramente subjetivas. A subjetividade do observador inegavelmente encontra-se presente, mas é enriquecida com os aspectos externos colhidos quando da observação do objeto e de seu contexto (fenomenal). Portanto, a compreensão daí obtida não advém unicamente de elementos internos do observador; a eles são acrescidos os elementos externos que lhe foram apresentados e a grande riqueza advém de sua forma de integração realizada pela pessoa. E, ainda conforme Bicudo (2011), tal dedução mostra-se lógica da mesma forma em que a própria vivência não é algo subjetivo, de um mero experimento. Quando experimentamos o viver, colocamo-nos em contato com outras realidades e deste convívio perpetrarmos reflexões e retiramos significados, os quais são as grandes virtudes do viver. Assim, da mesma forma que o viver, a pesquisa de

abordagem fenomenológica pode ser sintetizada no que a autora em questão nominou de “experiência refletida”, situando-se no polo oposto à pesquisa meramente empírica.

As leituras abrangeram obras de juristas brasileiros, de filósofos e de educadores, além da análise de criações artísticas, sobretudo do período renascentista, época que constituiu o ponto de referência para os estudos sobre o humanismo. Para complementar o corpus da pesquisa, realizamos, também, um estudo documental do Plano Nacional de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito e em legislações complementares, e de um projeto pedagógico de um curso formador de bacharéis. Das questões que se elaboravam no decorrer da pesquisa, interrogando o fenômeno que se desvelava, buscamos o sentido de humanismo, sobretudo, em Francesco Petrarca (2007) e Fernando Azevedo (1967), e em criações de artistas como Leonardo Da Vinci, Giotto, Sandro Botticelli, Giovanni Bellini, Domenico Vezeniano; de interdisciplinaridade em Ivani Fazenda (2012); do ensino humanista no Curso de Direito em Duran (2006), Antônio Carlos Wolkmer (2005) e do ensino interdisciplinar em Paulo Roney Ávila Fagúndez (2005), Ricardo Matos de Oliveira (2011) e Miguel Reale (2001), os quais constituem o nosso referencial teórico.

Para a realização desse estudo e da busca do que seja um ensino humanista e interdisciplinar nos cursos jurídicos, nosso trabalho fixou como eixo estruturante iniciar a partir da busca de um conceito de humanismo e interdisciplinaridade, seja no Renascimento (época em que o humanismo foi debatido com ênfase), seja na contemporaneidade, visando, em passo seguinte, verificar se tais qualificativos encontravam-se presentes nos cursos de Direito da atualidade ou nas políticas educacionais vigentes. Para tentar visualizar se o humanismo ou a interdisciplinaridade estavam de alguma forma incorporadas em um ensino jurídico, buscamos um contato, mediante análise hermenêutica, com o projeto pedagógico de um curso de Direito da região do Triângulo Mineiro.

Organizamos esta dissertação em três capítulos. No primeiro, tendo em vista que nosso objeto de pesquisa tem como foco o humanismo e a interdisciplinaridade, buscamos explicitar esses conceitos. Nesse momento, fizemos um breve regresso à época do Renascimento, visando identificar um conceito clássico de humanismo nos movimentos renascentistas, incluindo obras de arte que contribuem para a compreensão da visão antropocêntrica que caracterizou essa época. Finalizamos buscando compreender as concepções que o ensino do Direito outorga aos elementos em questão.

No segundo capítulo, adentramos à busca das políticas educacionais vigentes para os cursos de Direito, visando compreender os elementos que o fundamentam. Nosso estudo partiu

das disposições educacionais relativas ao ensino superior e inseridas na Constituição Brasileira de 1988 e percorreu os principais textos legislativos federais que, igualmente, tratam do tema da política educacional relativa aos cursos de Direito. Analisamos as disposições pertinentes inseridas no vigente Plano Nacional de Educação, bem como as específicas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de direito, buscando conhecer suas razões e seus princípios norteadores. Conhecido o aspecto legislativo e seus fundamentos, buscamos compreender se o humanismo e a interdisciplinaridade encontram-se presentes como mandamentos a serem observados na execução destas políticas educacionais nos cursos jurídicos.

Realizamos, no terceiro capítulo, o estudo de um projeto pedagógico tentando visualizar a existência, ou não, de uma abordagem interdisciplinar e humanista. Para tanto, utilizamos do método de análise denominado qualitativo-fenomenológico de projeto pedagógico desenvolvido por Bicudo (2011), no qual fizemos questões ao fenômeno (projeto pedagógico), buscando conhecer seu contexto institucional, seus princípios, objetivos, suas relações com as políticas públicas e com a própria sociedade que justificaram sua criação e sua manutenção, a metodologia de ensino aplicada e os processos de ensino e aprendizagem projetados. Nosso intuito com tais questões foi conhecer de que modo se revela a formação de profissionais projetada no texto daquele projeto pedagógico, o que ele indica como sendo a formação pretendida, qual a justificativa para a oferta do curso, como procede para alcançar seus objetivos e quais as concepções de ciência, de educação, de ensino, de aprendizagem que norteiam o projeto de formação de profissionais de Direito.

Por fim, emitiremos nossas considerações acerca dos objetivos traçados, visando compreender o conceito, o alcance e a importância do humanismo e da interdisciplinaridade nos cursos jurídicos brasileiros.

1. HUMANISMO, INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO NOS CURSOS DE DIREITO

Compreender as dimensões humanista e interdisciplinar que possam vir a figurar nos cursos jurídicos impõe partir de dois conceitos fundamentais: humanismo e interdisciplinaridade. A partir da compreensão de seus significados, buscaremos, nesse capítulo, suas relevâncias para o aprimoramento das ciências jurídicas e para o aperfeiçoamento do conhecimento que é fornecido aos estudantes que se formam em tais cursos.

1.1 Humanismo no Renascimento

A busca pelo que possa vir a ser uma compreensão humanista do Direito ou de seu ensino passa pela compreensão do que se entende por sua palavra chave, ou seja, “humanismo”. Para encontrarmos uma resposta que satisfaça os anseios do presente estudo, iniciamos por uma digressão histórica buscando, sobretudo, encontrar algumas das principais origens de tal expressão, sem, contudo, arvorar-se numa ambiciosa e desmedida pretensão de encontrar uma resposta para tal terminologia, pois, como bem nos recorda Azevedo (1967, p. 123):

Entre as questões, ligadas à cultura e ao ensino, que têm desafiado a argúcia de sábios, pensadores e artistas e suscitado vivos debates, em inquéritos, encontros e conversações internacionais, nenhuma parece sobrelevar-se à do humanismo, quer por sua importância e complexidade, quer pelas transformações que sofre ou é suscetível de sofrer, submetidas à luz e à pressão de atmosferas culturais diferentes. Velha questão que guardou, através dos séculos, a frescura e o sabor de um problema de nossos tempos, e se mantém por toda parte, viva e acesa [...].

Da realização de uma pesquisa meramente terminológica, Lalande (1996) nos afirma que a expressão “humanista” foi utilizada em diversos momentos históricos que buscaram inserir o homem no centro dos acontecimentos sociais de uma determinada cultura, em sistemas classificados como *antropocentristas*. Assim, esse primeiro contato com a concepção de “humanismo” permite compreender que, em sua evolução histórica, identificamos nessa expressão o ato característico de inserir a pessoa humana no centro das análises e conclusões, numa forma de a ciência se mostrar útil e tornar a vida humana mais evoluída em algum de seus diversos aspectos. É o homem como objeto de compreensão e valorização.

Essa percepção já nos permite rememorar que, em determinado período histórico, as questões humanistas foram debatidas com grande intensidade, criando reflexos em numerosos

segmentos sociais, sobretudo nas artes plásticas, na música, na literatura, na política, na economia, na ciência e na filosofia. Em tal período, tornou-se comum afirmar que o homem buscou abandonar sua “escuridão”⁷. A ignorância combatida em tal momento se arvorava sobre ampla gama de aspectos da sociedade, das ciências e do homem acerca de si e de seu papel naquele contexto histórico-social. Essa busca conceitual da terminologia de humanismo nos leva, assim, à análise do continente europeu, no período compreendido de meados do século XIV ao findar do século XVI, lapso temporal esse que restou conhecido como Renascimento.

O Renascimento foi um movimento predominantemente cultural que marcou a fase de transição dos valores e das tradições medievais. Esse período anterior, historicamente nominado de Idade Média (ou Era Medieval), que perdurou por quase mil anos, carregou consigo – sobretudo no senso comum – uma carga pejorativa, de época de “trevas”. Foram os escritos do iluminista Francesco Petrarca (1304 – 1374) que popularizaram a negatividade da Era Medieval, o desenvolvimento de seus estudos buscou demonstrar a transição de uma sociedade centralizada na figura da Igreja, do divino e no sobre-humano, para a centralização no próprio homem, no concreto, no real, na beleza e no científico.

Segundo Franco Júnior (2001, p. 09), em obra específica sobre a Era Medieval:

[...] o italiano Francesco Petrarca (1304-1374) já se referira ao período anterior como de *tenebrae*: nascia o mito historiográfico da Idade das Trevas. Em 1469, o bispo Giovanni Andrea, bibliotecário papal, falava em *media tempestas*, literalmente “tempo médio”, mas também com o sentido figurado de “flagelo”, “ruína”. A ideia enraizou-se quando em meados do século XVI Giorgio Vasari, numa obra biográfica de grandes artistas do seu tempo, popularizou o termo “Renascimento”. Assim, por contraste, difundiram-se em relação ao período anterior as expressões *media aetas*, *media antiquitas* e *media tempora*.

A obra de Vasari, citada acima por Franco Júnior (2001), foi nominada de “Vidas dos maiores arquitetos, pintores e escultores italianos desde Cimabue até a nossa época” ou, simplesmente, “Vidas dos artistas” (2011)⁸, tratando-se de uma coletânea sistematizada de biografias dos grandes artistas do período renascentista. Foi graças a essa obra que a expressão

⁷ Figura de linguagem utilizada desde o Império Romano para expressar a falta de conhecimento, sendo a ausência de luz uma referência imaginária a um abismo que colocava o ser humano em posição muito distante do céu, este sim local do verdadeiro saber.

⁸ Conforme Byington (2009, p. 59), “Vidas dos Artistas”, de Vasari, esteve longe de ser uma das primeiras biografias de artistas italianos, biografias essas que não despertavam grande interesse na sociedade europeia. Mas a obra de Vasari foi a pioneira em alguns aspectos, particularmente por sua sistematização de estilos renascentistas e por divisão em fases estilísticas (chamadas de idades), cada qual com características próprias bem delimitadas. Esta obra foi a responsável pela solidificação da própria expressão “Renascimento”.

“Renascimento” foi cunhada. Embora sem diminuir a importância da transição histórica perpetrada, historiadores como Franco Júnior (2001) demonstram a inexactidão de se afirmar que a Idade Média representou um período que deveria ser esquecido com o surgimento do Renascimento, pois ambos traçaram o intuito comum (embora com ênfase superior no segundo) de estudar e admirar os clássicos da antiguidade. Afinal, foi através dos atos de conservação e de pesquisas dos pensadores medievos que os documentos e ensinamentos da Antiguidade chegaram às mãos dos pensadores Renascentistas, o que permite concluir que a Idade Média não abandonou completamente os ensinamentos antigos. Byington (2009, p. 09) orienta-nos que se trata de situação comum o fato de a maioria desses movimentos de ruptura acabar recebendo denominações pejorativas de seus opositores ou nominados justamente por seus críticos (como é o caso da Idade Média). Segundo esse historiador:

[...] por mais que o Renascimento tenha procurado representar um rompimento sobretudo com o modo de interpretação do homem durante os quase mil anos da Idade Média, resgatando valores da Antiguidade, não se pode ignorar que o ser humano, a ciência, as artes e a economia do período inicial do Renascimento eram, de fato, bastante mais evoluídas que os existentes ao fim do período do Império Romano.

O que podemos colher como fator de destaque do Período Renascentista foi a velocidade das mudanças aliada a um novo paradigma, com o abandono do Teocentrismo para a adoção de um sistema Antropocêntrico, conforme já afirmado. Para Acker (1992, p. 61) a humanidade nunca havia experimentado um conjunto de mudanças tão vastas, e com consequências tão imediatas, em tão singelo espaço de tempo. E, dentre tais mudanças, a preocupação com o homem, sua compreensão e seu desenvolvimento, tiveram um acentuado destaque. Mas, insistimos, não nos parece correta a afirmação simplista de que a Idade Média foi um período de ausência completa de traços humanistas ou, ainda, de ciência, arte ou filosofia. Conforme já destacamos, a Idade Média não foi privada de uma preocupação humanista, apenas o fez em escala acentuadamente inferior ao período Renascentista. As artes medievais, por exemplo, desenvolveram-se e foram significativamente importantes, embora tivessem norteammento Teocentrista, utilizando-se de seres místicos e deuses como figuras centrais. A figura humana era tratada com simbolismos. E o estudo da fase final da Idade Média, inclusive pela arte, é importante para demonstrar que novos aspectos humanistas que estavam surgindo no continente europeu.

A Bíblia dos Cruzados (1240), também conhecida como Bíblia Morgan (figura 1), é um dos exemplos de arte do período medieval que representa a natureza gótica e o simbolismo do

ser humano, contando histórias inteiras sem inserir qualquer palavra. Atualmente, tais obras possuem inserções escritas, mas essas não faziam parte de seu original. Em um sistema que o ser humano não é o objeto central, podemos constatar que não há preocupação em definir precisamente os traços físicos ou deles colher sentimentos, sendo o foco principal a representação de passagens históricas envolvendo as Cruzadas.

Figura 01 - Bíblia dos Cruzados, 1240.



Fonte: <http://algargosarte.blogspot.com.br/2015/09/la-biblia-de-los-cruzados-la-vida.html>.

Também a pintura “O Beijo de Judas Iscariotes” (figura 2), de Giotto di Bondone (1305-1306), pode bem demonstrar a representação das características medievais em sua transição para as características renascentistas. Representando a passagem bíblica que antecede a “Última Ceia”, Giotto fez questão de inserir personagens sagrados ao centro da imagem (o celestial com destaque supremo) e a vinculação entre o humano e o Divino. Ao contrário do ocorrido em obras medievais, já era possível perceber o início de uma preocupação com os traços humanos, a dramatização nas faces e a atenção com todo o entorno em que ocorre a cena. A preocupação do artista em pintar seres sagrados em faces humanizadas bem demonstra o ideário que já estava por nascer. E a busca da beleza humana, ao mesmo tempo em que retratava ideais de beleza greco-romanos, também reproduzia o que era feio, incompleto ou despido de uniformidade. É, enfim, uma demonstração do resgate dos ideais humanistas nesta fase de transição do

Teocentrismo para o Antropocentrismo.

Figura 02 - O Beijo de Judas Iscariotes, 1305-1306



Fonte: <https://fratresinunum.com/2012/03/14/o-beijo-de-judas-iscariotes-parte-ii>.

A arquitetura também pode ser utilizada para demonstrar a busca dos ideais humanistas. O período medieval, com sua arte gótica, caracterizou-se sobretudo pela construção de igrejas, mosteiros, castelos e catedrais, ou seja, de edificações de elevadíssimas alturas com o intuito do ser humano (criatura) ficar mais próximo das divindades (criador). Todavia, a grande complexidade da construção, aliada à intencional dificuldade de impedir a compreensão plena de sua estrutura pelo observador, simbolizava que o caminho de contato entre o humano e o sagrado não era acessível à criatura. Também a imensidão das construções era uma forma de homenagear os seres sagrados, em razão do sacrifício para construí-las. Um dos exemplos mais precisos dessa arquitetura pode ser observado na construção da Catedral de Notre-Dame, em Paris, em cuja fachada podemos observar a inserção de figuras sagradas com feições humanas esculpidas (figura 3). Tal conflito de estilos arquitetônicos simbolizava o início de um período histórico em que o divino não deveria mais ser um ente distante e tão somente objeto de adoração, mas um sistema em que Criador e criatura deveriam coexistir proximamente em prol da felicidade e margeados pela beleza do real. Ressurgia, portanto, a preocupação com o

equilíbrio em toda atividade humana. Os seres humanos, outrora relegados a segundo plano e com feições abstratas, podiam agora ser retratados com a beleza dos Deuses⁹ e esses, por sua vez, passaram a simplicidade da vida e das feições humanas.¹⁰

Figura 03 – Galeria dos Reis, Catedral de Notre-Dame, Paris, França, 1345



Fonte: <http://catedraismedievais.blogspot.com.br>.

Mas o elemento crucial a incentivar a mudança social e surgimento do Renascimento foi o econômico. Os comerciantes europeus desejavam ansiosamente ampliar o comércio entre o Oriente e o Ocidente a fim de aumentar seus lucros e isso obrigava à adoção de medidas para trazer grande parte dos trabalhadores do campo para as cidades, não só para aumentar a mão-de-obra disponível, mas também, para aumentar o mercado consumidor. Assim, passou-se a sustentar a ideia da necessidade de “urbanizar” o homem do campo para formar uma classe consumidora com poder aquisitivo para a compra de produtos e serviços. Esse movimento econômico foi rapidamente acatado pela sociedade e resultou no completo declínio do que ainda restava da Idade Média.

Parece-nos possível apontar que as principais características do Renascimento foram em número de cinco, a saber: o classicismo (busca do clássico greco-romano, do antigo, do que os tornavam felizes e prósperos e que se acreditava perdido durante a Idade Média; várias obras renascentistas, inclusive, são reproduções atualizadas de obras clássicas gregas ou romanas); o humanismo (valorização do ser humano, deixando de ser um mero contemplador das divindades para ser atuante e apto à prosperidade pessoal e científica, assim como a valorização da natureza, local a ser compreendido e ser adaptado ao bem-estar humano); o individualismo (a capacidade de buscar prosperidade individual, de trabalhar para angariar o próprio fruto); o

⁹ Na região da Grécia Antiga, tal movimento pôde ser percebido pela grande valorização da beleza feminina – particularmente em Esparta –, além das deusas gregas.

¹⁰ Imagem utilizada para demonstrar a preocupação, no período final da Idade Média, de se tratar os seres sagrados com faces humanizadas, de forma a exaltar a perfeição do humano.

hedonismo (culto do belo, a busca da suprema beleza humana, já que o ser humano é a maior criação do Divino) e o cientificismo (a explicação científica de todas as coisas, pois o novo ser humano que se apresenta é um ser pensante, ansioso por respostas para compreender o mundo e modificá-lo).

O mundo deixou de ser um local apenas para ser vivido, passando a ser um local de felicidade e evolução; transformou-se em algo a ser compreendido e adaptado ao bem-estar do ser humano, conforme as orientações científicas pertinentes.

Mas não podemos resumir o período Renascentista a uma época de pura prosperidade. Tal época foi também um momento de muitas incertezas e contradições. Uma das principais pode ser encontrada no fato de que, embora os ideais de valorização do homem fossem nobres, houve um empobrecimento financeiro da população em contrapartida a um rejuvenescimento da nobreza, com aumento da desigualdade social e difundindo-se uma adoração por padrões estéticos e pelo gosto aristocrático. Como o ser humano é dotado de alegrias e tristezas, o período em que lhe foi dado amplo destaque não poderia ser diferente.

1.1.1 Os humanistas

Conhecidos alguns elementos intrínsecos ao Renascimento, resta-nos conhecer quem eram os humanistas. Segundo Acker (1992, p. 28), no período do Renascimento, os filósofos ocuparam posição de destaque entre aqueles que eram identificados como humanistas.

Diferentemente dos filósofos da época da Idade Média – que eram, segundo Acker (1992, p. 28) “professores que se dedicavam a comentar opiniões de autores mais antigos” – o próprio ambiente em que o filósofo Renascentista trabalhava havia mudado, pois, segundo o mesmo autor, “a escola tornou-se menos importante e a experiência individual passou a ser mais considerada”. Procuravam os humanistas, assim, estar em diálogo com os pensadores da Antiguidade.

Sevcenko (1988, p. 13) complementa essa assertiva afirmando que o filósofo medieval estava preocupado em transmitir aos seus discípulos ensinamentos sobre Direito, Medicina e Teologia, vez que orientados pela cultura da Igreja dominante. Mas a nova mentalidade emergente tornava insustentável tal limitação e:

Iniciou-se assim um movimento, cujo objetivo era atualizar, dinamizar e revitalizar os estudos tradicionais, baseado no programa dos [...] estudos humanos, que incluíam a poesia, a filosofia, a história, a matemática e a eloquência, disciplina esta resultante da fusão entre a retórica e a filosofia.

Assim, num sentido estrito, os humanistas eram, por definição, os homens empenhados nessa reforma educacional, baseada nos estudos humanísticos.

Os humanistas, entretanto, mais do que um grupo de filósofos, foi uma qualidade de todos aqueles que se empenharam em desenvolver os ideais antropocêntricos da época. Foram responsáveis por um grande desenvolvimento de todo o Ocidente nas mais diversas áreas e, sobretudo, por lançarem a Europa a uma rápida evolução, ultrapassando de modo decisivo e amplo o desenvolvimento reinante em todas as civilizações até então existentes.

Entre os pensadores que construíram um ideário humanista, nosso diálogo se dá com o filósofo Francesco Petrarca (1304-1374), objetivando aprimorar o conceito de humanismo, sem ignorar a importância de Michel de Montaigne (1533-1592), Erasmo de Roterdã (1466-1536) e Giovanni Boccaccio (1313- 1375), os quais não serão comentados neste trabalho.

1.1.2. Francesco Petrarca

Entendemos ser difícil analisar o Renascimento sem voltar os olhos, ainda que brevemente, sobre o poeta lírico e filósofo Francesco Petrarca, que é considerado o precursor a defender e divulgar os ensinamentos clássicos das literaturas antigas, exaltando um viés eminentemente humanista. Petrarca teve importância singular na recuperação dos textos da Antiguidade em virtude de ser profundo conhecedor do latim clássico, o que lhe permitiu conhecer alguns documentos antigos em seus originais, sem a interferência de leituras outras que haviam sido feitas sobretudo sob a influência da Igreja, durante a Idade Média. Todavia, contou com o auxílio de outros estudiosos para realizar a leitura de textos que se encontravam em grego clássico¹¹.

Nas palavras de Letts (1982, p. 08), Petrarca

Preferia dedicar seu tempo à continuação dos estudos de literatura grega e latim em seu retiro campestre de Vaucluse, perto de Avignon. Desse modo, a filosofia e os valores dos antigos desvendaram-se a seus olhos, e sua formação cristã medieval foi confrontada por uma cultura clássica alternativa. O amor grego à beleza física, à natureza e à liberdade, e os ideais das cidades-estados gregas apresentavam-se-lhe juntamente com a consciência história, o poder político e a determinação firme dos romanos.

¹¹ Esse aspecto – o desconhecimento do grego clássico – foi utilizado para lançar descrédito aos estudos que realizava, pois afirmavam que ele não poderia ser um defensor de textos antigos que sequer tinha lido, conhecendo o teor dos mesmos tão somente pelas traduções realizadas por terceiros.

Petrarca mostrava-se um inconformado com a desvalorização humana praticada na Idade Média, ao mesmo tempo que um apaixonado pelo esplendor dos valores humanistas da antiguidade clássica. Via nessa dicotomia a diferença entre a luz e as trevas, conforme costumeiramente se manifestava em suas obras, e mostrou-se um entusiasta da possibilidade de se expressar de diferentes formas. Esse desejo de Petrarca de experimentar novos estilos literários frutificou no que hoje conhecemos como lirismo literário moderno¹².

Mas Petrarca também buscou, na Bíblia, fundamento para seus estudos. Conforme nos relata Marques (1999, p. 138), Petrarca se utilizou do fundamento bíblico de que o homem é a imagem de seu Criador e deve crescer e difundir-se por toda a Terra, no intuito de criar a fundamentação sobre a necessidade de se resgatar a importância da dignidade humana, a qual, ainda segundo o autor, teria direta influência sobre a concepção moderna que temos sobre o que consideramos pessoas. O símbolo da divindade existente no homem poderia ser compreendida, também, pelo fato da encarnação, onde o homem seria a criatura por excelência, a quem seria reservado um lugar de especial importância na natureza. Tal qual a beleza do mundo natural tenha sido fruto da arte e habilidade de Deus, ao homem competiria também atuar sobre o mundo, desenvolvendo suas artes e habilidades, no intuito de buscar a grandeza.

A partir de seus textos, surgiu uma dualidade que marcou todo o Renascimento: a oposição entre a miséria humana e a dignidade humana. Ao mesmo tempo que os escritos antigos e a Bíblia registravam a impureza humana e sua mortalidade, não seriam óbices a impedir que o ser humano buscasse também sua dignidade. Foi, também, um estudioso das ciências, tendo criticado inúmeros trabalhos que julgava carentes de cientificidade, bem como condenando saberes que em nada resultassem no engrandecimento humano, no alcance de uma vida feliz. Com o tempo, esse pensamento resultou na consideração de que a evolução do homem se propagaria não somente para o aspecto externo (para o seu conhecimento do mundo em que vive), mas também para o maior conhecimento do aspecto interno (o homem em sua individualidade). Era o ato de investigar o mundo sem negligenciar a investigação para dentro de si mesmo.

A busca pela felicidade não representava uma vida sem sacrifícios. Petrarca também enaltecia a necessidade de obstáculos durante a evolução humana. Tais obstáculos teriam um duplo aspecto: ao mesmo tempo em via as situações de dificuldade como oportunidades de

¹² Esta referência à luz como significado de sabedoria é a razão de se nominar a filosofia renascentista como Iluminista, ou seja, a que se guia pela luz, pela razão. Tal técnica encontra em Andrea Del Verocchio (1435–488) seu precursor. Foi ele, inclusive, o professor do maior artista do Renascimento, Leonardo da Vinci, tendo abandonado a pintura quando o discípulo, reconhecidamente, o superou.

maior evolução, também reconhecia que seriam instantes em que se poderia admirar toda a evolução já conquistada.

Petrarca teria sido, portanto, o construtor do solo de onde surgiram as demais ideias renascentistas.

Analisando a importância de Petrarca, Reale e Antiseri (1990, p. 44) ressaltam que:

Francisco Petrarca (130–1374) é considerado unanimemente como o primeiro humanista. Isso já estava muito claro para todos já nas primeiras décadas do século XV, quando Leonardo Bruni escrevia solenemente: ‘Francisco Petrarca foi o primeiro, tendo tanta graça e engenho que reconheceu e trouxe à luz a antiga graciosidade do estilo perdido e extinto’.

Tendo em vista que a Antiguidade já praticava os valores de um modo de vida que Petrarca entendia por ideal, iniciaram-se diversos movimentos buscando “resgatar”, o quanto possível, alguns aspectos daquela sociedade já extinta. Mas Petrarca anunciou que a imitação do antigo não deveria significar uma mera repetição, o resgate se daria sobre as inspirações do homem da Antiguidade. Embora apaixonado pela Antiguidade, Petrarca não buscava recriar a sociedade greco-romana no século pós-medieval, desconsiderando a realidade em que vivia. Se assim o fosse, sua conduta representaria uma própria afronta ao viés humanista que se pretendia dar ao movimento que incentivava a surgir, pois desconsideraria toda a cultura então reinante para impor uma outra que não lhe era natural. A grandeza do ensinamento de Petrarca baseava-se na conclusão de que a busca do antigo, para simplesmente reaplicá-lo, representaria não uma valorização do espírito humano, mas em sua destruição. O resgate, assim, deveria se limitar às inspirações de beleza, aos atos, às crenças e às realizações, de forma a modificar o homem europeu e, por consequência, toda a sociedade europeia. Sevcenko (1998, p. 62) informa, inclusive, que estes ideais deveriam direcionar o homem europeu a condutas pautadas em uma nova determinação da vontade, no desejo de conquistas e no anseio do novo. O Renascimento não buscou regredir nas conquistas alcançadas desde o fim da Antiguidade. A aclamada admiração pela Antiguidade não buscou a ela retornar, mas sim servir-lhe de inspiração para lançar o futuro.

Tendo tido um amor não correspondido por uma mulher de nome Laura, Petrarca, por toda a sua vida, utilizou-se de um método novo de escrita poética, por ele mesmo criada, a qual conhecemos por lirismo. Além desse fato, o elogio da beleza humana e a sua comparação à divindade foram elementos marcantes de seu trabalho. Embora o ato de retratar a beleza divina com aspectos humanizados não tenha sido uma novidade, Petrarca, em seu intuito de

incrementar a valorização humana, resgatou tais práticas já conhecidas na Antiguidade. Espinheira Filho (1966, p. 247) em sua obra, traz-nos a tradução de um dos sonetos escritos por Petrarca para sua amada Laura, em que não só compara a beleza daquela mulher a uma beleza dos céus ou a uma criação única da natureza; mas, também, exalta as qualidades humanas às raias de uma perfeição absoluta:

Soneto CVIII

Em que parte do Céu, em que aporia,
Tomou de que modelo a Natureza
O rosto em que ela quis, com tal beleza,
Mostrar aqui quanto por lá podia?

Que ninfa em fonte, em que floresta Deusa,
Bela como ouro fino, surge ao dia?
Se de si tais virtudes irradia?
A soma disso é a morte sem defesa.

Por divino esplendor em vão se atira
Quem nunca nos seus olhos se redime
Nem suave sentiu como ela os gira.

Não sabe como Amor mata ou exime
Quem não sabe quão doce ela suspira,
Como doce sorri, doce se exprime.¹³

O movimento renascentista nasceu, assim, de uma mente inconformada com a corrupção e com a crueldade advinda da Idade Média. Buscou Petrarca conhecer as prováveis origens de tais mazelas e apresentar-lhes soluções. Esse pensador não se conformava com a atitude

¹³ O texto original do Soneto CVIII, de Petrarca, encontra-se descrito na mesma obra do autor (ESPINHEIRA FILHO, 1966, p. 246):

In qual parte del Ciel, in quale idea
Era 'l'esempio onde Natura tolse
Quel bel viso leggiadro, in ch'ella volse
Mostrar quaggiù quanto lassù potea?

Qual ninfa in fonti, in selve mai qual Dea
Chiome d'oro si fino a l'aura sciolse?
Quand'un cor tante in se virtuti accolse?
Benchè la somma è di mia morte rea.

Per divina bellezza indarno mira
Chi gli occhi di costei giammai non vide,
Come soavemente ella gli gira.

Non sa com' Amore sana e come ancide,
Chi non sa come dolce ella sospira,
E come dolce parla e dolce ride.

meramente observadora do que existia no mundo e que se limita a decifrá-lo de forma racional e de acordo com as regras da natureza, e defendeu a modificação do ângulo de visão, do exterior humano para o seu interior, para o conhecimento da própria alma humana, buscando o engrandecimento do ser, a evolução de sua própria dignidade humana. Definia Petrarca, assim, o seu objetivo: conhecer e valorizar o homem, mediante não só o conhecimento científico, mas também através da arte e de todas as atividades eminentemente humanas que propiciam a devida formação espiritual.

1.1.3. A arte “humanista” no Renascimento

Além das ciências e de sua racionalidade científica, a par das questões filosóficas apresentadas pelos humanistas, a arte renascentista foi outro exemplo de grande transformação.

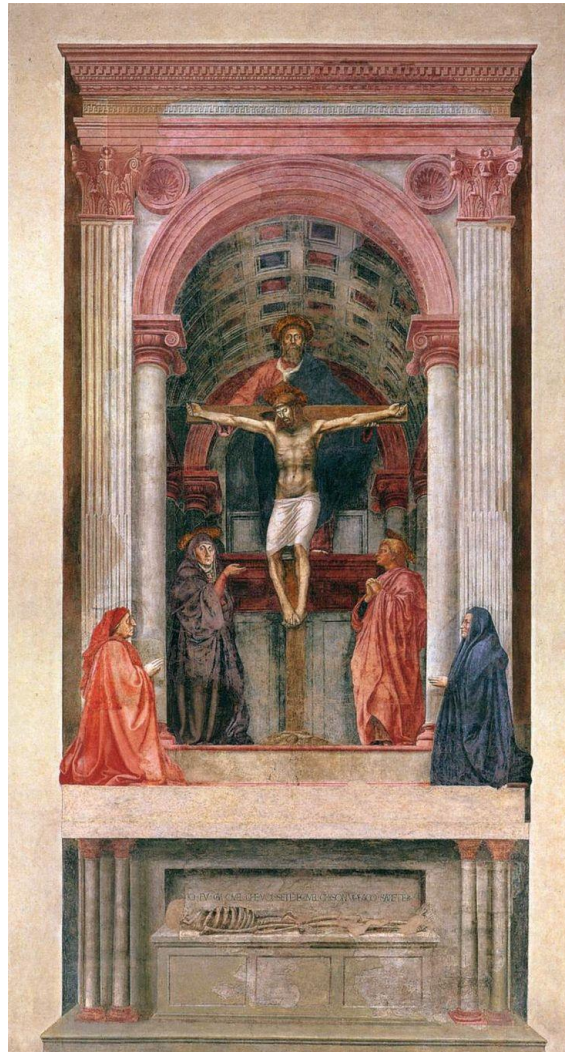
A sociedade europeia estava toda direcionada para novos caminhos e as artes, como representação social de singular importância, certamente teriam o seu lugar de destaque. Mas a revolução artística conquistada superou as expectativas. Houve um verdadeiro encantamento dos artistas em poderem passar a criar estilos e retratar o mundo real e refleti-lo, não mais estando vinculados somente ao mundo divino. Isso gerou uma motivação e um encadeamento significativamente criativo, inclusive com a realização de experimentos artísticos para aprimorar as técnicas. Tal fascínio era compartilhado pelos patrocinadores dos artistas, que eram conhecidos como mecenas.

A mudança na forma de interpretação do papel do homem em si e de sua função não tardaram a chamar a atenção dos artistas para a realidade cotidiana, para a fisionomia humana e para o ser humano concreto em seus desafios e aspirações. Por tal razão, as obras passaram a tratar com maior realismo não só o ser humano, mas igualmente as figuras divinas. E sequer buscaram embelezá-las: o que não era belo continuou despido de beleza; o que era miserável continuou desprovido de fortuna; o que era defeituoso continuou desprovido de aperfeiçoamento... enfim, o que era falho continuou humano. Afinal, os aspectos supostamente negativos também contribuíam para representar o realismo inerente à nova concepção humana. A busca da perfeição na representação artística da face pelos artistas renascentistas, seja humana, seja divina, outorga-nos uma visão singular da valorização humana compartilhada com a simplificação do sobrenatural.

A primeira representação desse novo movimento artístico se deu com a pintura de Massaccio (Tommaso di Giovanni – 1401 a 1428), nominada “A Santíssima Trindade, a

Virgem, São João e os doadores” (1427), pintada na parede da Igreja Paroquial de Santa Maria Novella (figura 04). LETTS (1982, p. 02) recorda-nos que Vasari, ao escrever sua obra clássica, ainda se espantava com tal pintura que significou o nascimento de um novo tempo para a arte humana.

Figura 04 – Pintura: A Santíssima Trindade, de Tommaso di Giovanni (Massaccio), 1427.



Fonte: <http://gabinetedehistoria.blogspot.com.br/2015/07/renascimento-parte-i.html>.

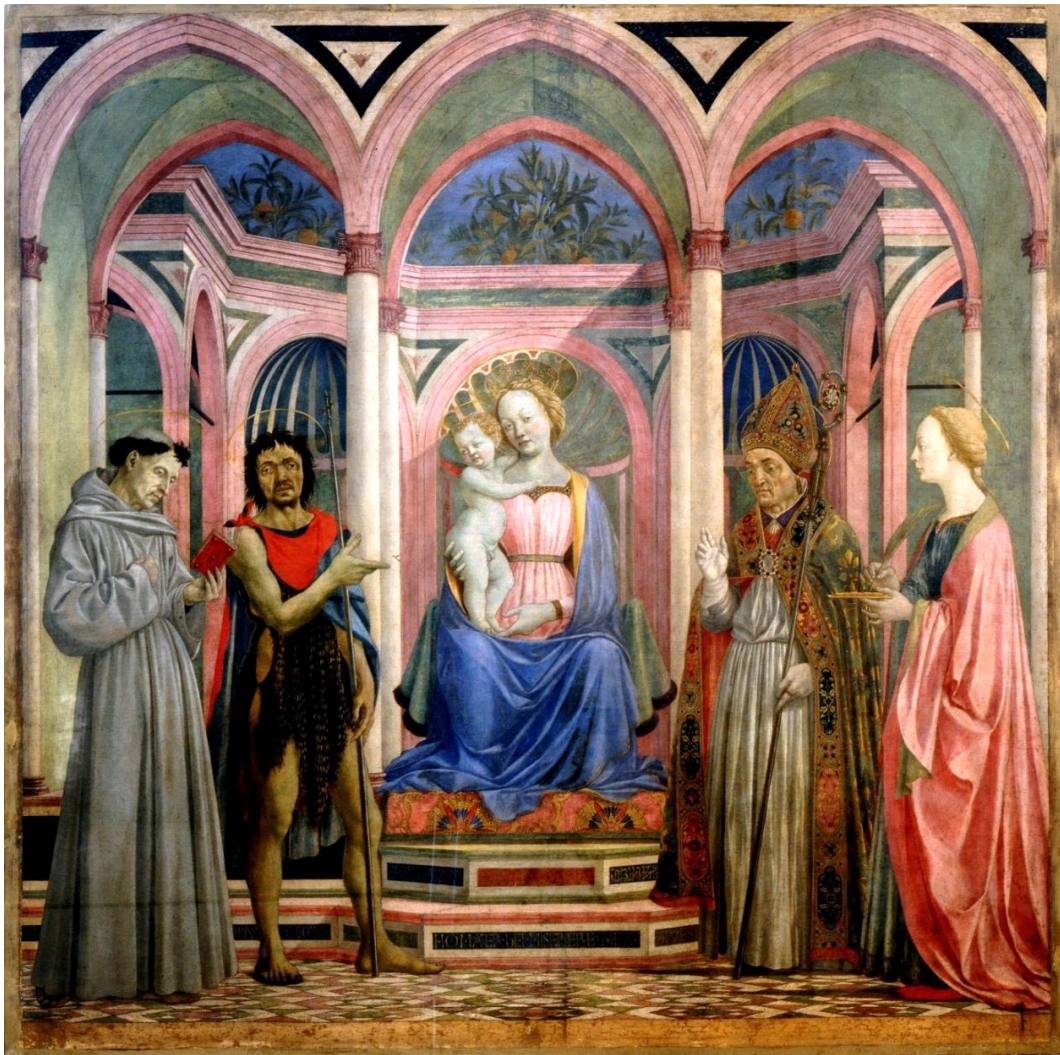
Massaccio foi um dos que mais se destacaram no Renascimento no uso da arte para a reprodução fiel das coisas, tais como se apresentam ao ser humano. Tal reprodução fidedigna ao real tinha como objetivo possibilitar a reflexão sobre o mundo e a partir de como ele, bem como o sagrado e as coisas, apresentavam-se ao ser humano. Sua pintura “Santíssima Trindade” foi o marco inicial, na arte, de uma exaltação do ser humano, onde podemos visualizar a criatura mais perfeita do Criador inserida em um mundo de grande beleza, no qual a grandeza divina

poderia ser apreciada também pela grandeza de sua obra-prima: o ser humano.

As paisagens ambientais, a natureza e os animais também passaram a ser retratados com o máximo de perfeição possíveis, haja vista se inserirem na vida humana. A pintura do homem e de seu ambiente, com suas quase-perfeições e imperfeições, é a meta da nova arte que nasce sob o olhar renascentista. O cuidado de apresentar figuras religiosas com semblantes humanos, como na Antiguidade, também são formas adotadas de expressar o equilíbrio entre os seres divino e o terrestre. Também podemos perceber a preocupação, na arquitetura, em criar-se limitações de espaços e construções organizadas e compreensíveis, sem abdicar da beleza, no intuito de transmitir uma plena compreensão da construção e, simbolicamente, uma compreensão do mundo em que vive. A criação de obras incompreensíveis e impossíveis de serem observadas em sua totalidade passou a ser refutada, pois a sociedade encontrava-se na fase da iluminação e buscava compreender e ser compreendida.

O novo estilo de pintura elaborado por Massaccio fez larga escola. Um dos mais famosos pintores a lhe dar continuidade foi Domenico Veneziano, ao elaborar, em 1445, a obra nominada de “Madona e o Menino com os Santos” (figura 05) onde, da mesma forma, foi norteada pelas características reais, humanas, apesar de retratar um acontecimento religioso. O que desperta especial atenção nessa pintura de Veneziano é o fato de seres dotados de sacralidade supostamente olharem de maneira fixa para quem se postar diante da tela, sugerindo que as figuras retratadas sabem e aceitam esse observador diante da conversação que estabelecem. Essa imagem se apresenta como mais uma demonstração do espírito humanista que reinaria sobre a arte renascentista, com as características já apontadas de seres sagrados sendo retratados com belas faces humanas, em um contexto igualmente familiarizado ao cotidiano humano. O observador, ao deparar-se com tal imagem, visualiza que seres que deveriam ser tão distantes, face à sua natural superioridade, estão presentes em um ambiente acolhedor ao espectador. Observamos que até o local mais sagrado, que é o altar onde se encontra a Madona e seu Filho, é um ambiente convidativo ao contemplador, transparecendo a ideia de que até o divino estava ali para receber o ser humano com grande benevolência, compartilhando com a criatura o seu momento de felicidade. Toda a imagem é dotada de clareza, permitindo-nos intuir que há o desejo de deixar traços de escuridão que possam sugerir algum distanciamento, incompreensão, dificuldade de acesso ou de participação.

Figura 05 – Pintura: Madona e o Menino com os Santos, de Domenico Vezeniano, 1445



Fonte: <http://www.uffiziflorenzia.com/wp-content/uploads/2012/06/retablo.jpg>

Além do aprimoramento do realismo em suas produções e do constante uso do contraste entre o claro e o escuro (a luz e a sombra novamente), a pintura renascentista também restou marcada pela preocupação constante com o que se nomina de perspectiva artística, ou seja, a maneira que as obras de arte são apreciadas pelos observadores. O objetivo a ser alcançado por essa perspectiva artística deveria ter o traço em comum de explicar situações do mundo mediante princípios científicos, sempre que possível. Esse é outro aspecto da já citada liberdade adquirida pelos pintores renascentistas, outro fator de diferenciação com as práticas medievais. O homem medieval fazia suas obras em submissão às autoridades religiosas ou reais, razão pela qual a maioria dos trabalhos, além de serem anônimos, não tinham grande variação de estilo. Tal não ocorre com os pintores renascentistas, os quais, percebendo a liberdade de criação, desenvolveram estilos personalíssimos, situação que se produz frutos até os dias atuais.

Essa característica pode ser percebida quando, direcionando nossos olhares para a pintura Nossa Senhora do Prado (figura 06), de Bellini (1505), encontramos, além de uma humilde Virgem Maria e do Menino Jesus, uma paisagem rural, rica em detalhes da vida cotidiana. Mas concedemos o destaque para a simbolização do surgimento da vida, na figura do recém-nascido, e da morte, na figura do corvo na árvore.

Figura 06 – Pintura: Nossa Senhora do Prado, de Giovanni Bellini, 1505.

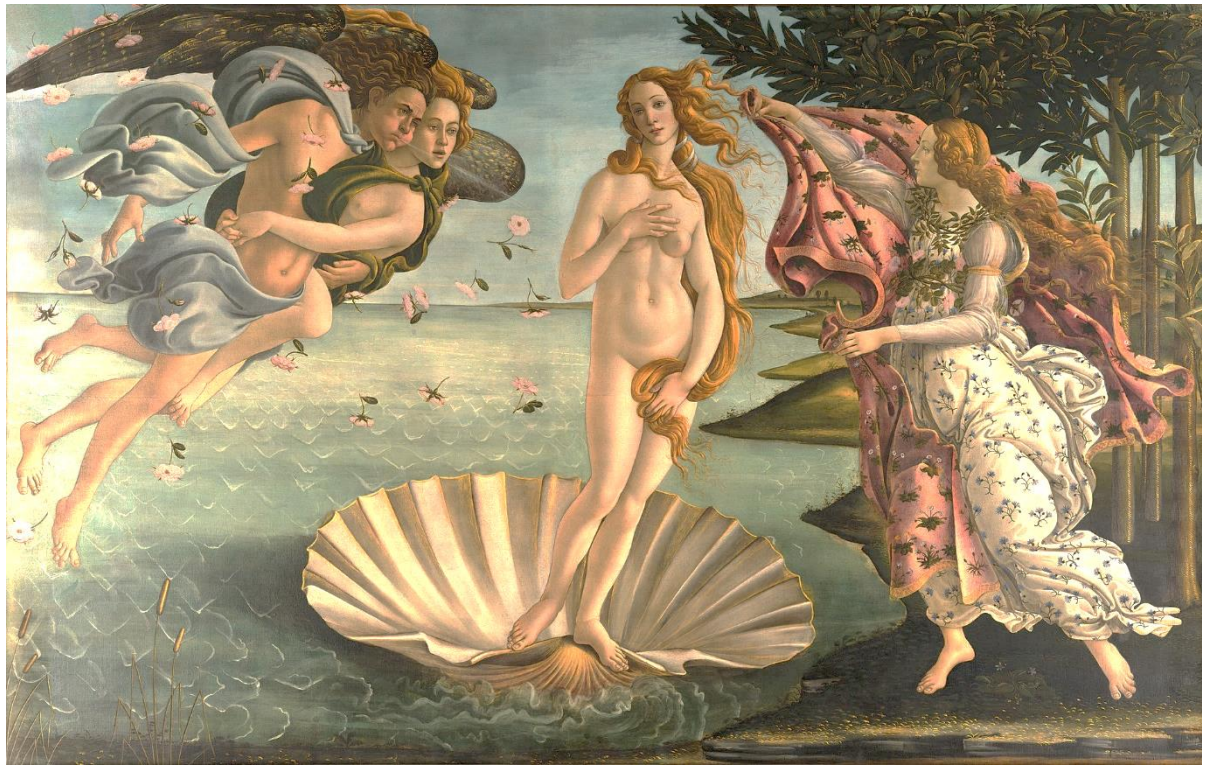


Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Giovanni_bellini,_madonna_del_prato_01jpg.

Isso nos apresenta, portanto, o equilíbrio dos contraditórios – como santidade/humanidade, vida/morte, artificial/humano, que tão fundamental se torna para uma representação humanista e para as naturais oposições advindas da realidade humana.

Essa tendência de retratar divindades com aspectos humanos teve em Sandro Botticelli um de seus maiores exploradores, mas com um aspecto que lhe é peculiar. Em 1480, o artista criou a obra “O Nascimento de Vênus” (figura 8), imagem que permite multiplicidade de interpretações.

Figura 07 – O Nascimento de Vênus, de Sandro Botticelli, 1480



Fonte: <http://falandodeartenaescola.blogspot.com.br/2014/02/arte-no-renascimento.html>

Numa observação ligada à mitologia, vemos a deusa Vênus, que é a deusa do amor para a Roma Antiga (equivalente à deusa Afrodite para os gregos) absolutamente nua, tendo seu corpo coberto apenas por seus longos cabelos. Foi uma forma nova de se desenhar uma figura sagrada, pois as deusas antigas possuíam roupas brancas de destaque (o branco era obrigatoriamente utilizado em cerimônias religiosas). Todavia, essa deusa estava nua. Isso nos permite um duplo significado, ambos com características humanistas: pode ser vista como o renascimento de uma deusa, sendo acolhida por seres aparentemente sagrados – mas que, ao contrário do que a imagem sugere à primeira vista (de que tais seres estariam voando), tocavam eles seus pés ao chão; e também pode ser vista como o renascimento do próprio amor que a Deusa representa.

Nesses termos, a imagem pode obter um sentido sacro de renascimento da forma de adoração aos seres místicos, como pode obter também um sentido mais romântico de renascimento da forma de compreensão do que seja o próprio amor. Seja por qualquer dos aspectos citados, que são apenas exemplificativos da multiplicidade de formas de se interpretar a imagem em questão, o grande mérito desta obra de Botticelli foi apresentar o aspecto do

renascimento harmonioso, fundamental para toda a nova concepção intelectual, artística e humanista surgida.

A mesma modificação observada nas artes também se ramificou para a arquitetura. Não se perdeu o costume advindo da Idade Média de criação de grandes templos; todavia o comportamento humanista importava em não criar edificações exageradas, que escapassem ao entendimento humano ou que não permitissem sua visualização completa. Podemos perceber que as edificações de catedrais, por exemplo, mantiveram-se em alturas relevantes, mas tendo uma razão diferente do período que antecedeu ao Renascimento: mantido o ideal do período medieval de colocar o homem mais próximo de seus Deuses, foram utilizados caminhos que não fugissem da compreensão humana. A ideia partia do raciocínio de oferecer condições para que um observador, ao adentrar a uma catedral (por exemplo), pudesse contemplar a integralidade da beleza deste templo de onde quer que ele se posicionasse.

O conhecimento científico impunha uma forma de arquitetura compreensível e que pudesse ser visualizada em sua inteireza pelo ser humano, para ser admirada e desvelar seus mistérios, simbolizando maior proximidade do humano e do divino.

Os trabalhos arquitetônicos humanistas, além de compreensíveis, deveriam ser belos, pois a beleza da criação deveria servir, simbolicamente, como um lampejo da beleza que o trabalho humano pode ser capaz de criar, tendo essa beleza sido construída não só para agradar aos seres divinos, mas também ao homem.

A arte também produziu nomes de singular importância. A iniciar-se por Fra Angélico (1387 a 1455) e sua tentativa de conciliar o humano e o divino, a criatura e o criador. Suas obras mostravam um homem em equilíbrio com o contexto em que estava inserido, fundamentando suas explicações por intermédio da ciência.

A explicação científica do mundo teve em Leonardo da Vinci (1552 – 1519) seu maior nome. Este polímata utilizou suas obras como demonstração do resultado de seus estudos científicos aliados à beleza artística.

Além disso, Leonardo também foi um humanista, demonstrando a preocupação em expressar formas humanas belas aliadas à busca pela representação dos sentimentos das faces. Demonstrou a união da ciência com a sensibilidade.

Na obra nominada “A Virgem das Rochas” (figura 08), a imagem sacra é a figura central, mas possui a nítida feição de uma mãe simples, com seu filho, em convivência fraternal. Todos interagindo entre si, demonstrando um amplo contato entre seres sagrados e humanos. Não conseguimos perceber maior precisão artística ao divino do que ao humano, da mesma

forma que percebemos um tratamento igualitário nos traços, nas feições e nas cores de todos os envolvidos.

Figura 08 – Virgem das Rochas, de Leonardo da Vinci, 1482



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Virgem_das_Rochas#/media/File:Leonardo_Da_Vinci_-_Vergine_delle_Rocce_\(Louvre\).jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Virgem_das_Rochas#/media/File:Leonardo_Da_Vinci_-_Vergine_delle_Rocce_(Louvre).jpg)

A mesma preocupação em bem retratar os sentimentos humanos pode ser observada também no famoso mural nominado “A Última Ceia” (figura 09), que representa a ocasião em que Jesus estaria revelando aos seus apóstolos que um deles lhe trairia. Em tal momento, as expressões humanas adotadas pelos seguidores assumem as mais diversas características.

Figura 09 – A Última Ceia, de Leonardo da Vinci, 1498



Fonte: <http://www.angelfire.com/ar2/jcarthur/apostolos.htm>

Além do descritivo bíblico, a imagem pode ser interpretada, também, como exemplo de união entre os seres sagrados e humanos, ocasião em que o ente divino se preocupa e se dedica aos entes terrenos, ofertando a todos um jantar e aproveitando para passar-lhes preciosas lições. Isso representa com clareza o ideal renascentista de buscar o conhecimento (a luz) não somente pelo aspecto científico, mas também pelo aspecto existencial. Os ensinamentos advindos da imagem central, que é de um ser divino, podem representar o desejo de engrandecimento do humano, significando que o conhecimento é o elemento central, dotado de imensa importância como as divindades. Observamos, também, que o divino existe em prol do humano e não somente o inverso. Visualizar o divino em um jantar com humanos, ao invés de torná-lo menor, destaca a semelhança dos aspectos humanos no próprio divino, bem como ressalta a divindade no próprio humano, permitindo considerar que a existência do ser humano pode ser considerada igualmente sagrada.

Ainda sem se desligar da explicação científica do mundo, mas com grande destaque nos aspectos da beleza, encontramos Sandro Botticelli (1445 – 1510) e Rafael Sanzio (1483 – 1520). Botticelli se destacou pela apresentação suave, mas realista, do ser humano. Este estilo conseguia demonstrar com perfeição a beleza humana, e justificava tal preocupação pelo que fosse belo no homem em virtude de ser o fruto maior da criação divina. Por ser a maior criação de Deus, suas obras destacam faces iluminadas, claras, conforme argumentamos quando do estudo da figura 08.

Rafael Sanzio (1483 – 1520), por sua vez, ficou conhecido pela sua preocupação com a beleza estética em suas obras, retratando o ser humano como dotado de imensa beleza, e serenidade, em lugares amplos e tranquilos, também considerando o homem e o mundo as mais perfeitas criações divinas. Segundo Janson e Janson (1996, p. 219-220), estudiosos da arte, para Rafael a beleza estava no homem e nos sentimentos humanos. Rafael também foi estudioso das Antiguidades e retratou, em muitos de seus trabalhos, uma grande admiração pelo classicismo grego. Também era considerado um artista que conseguia mesclar o tradicional com o inovador, a antiguidade mitológica e politeísta com o cristianismo monoteísta, e o mundo religioso e o mundo profano. Para expressar a profundidade humanista do trabalho de Rafael, utilizaremos de sua obra inserida na figura 10.

Figura 10 – Transfiguração, Rafael, de 1517-1520.



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rafael#/media/File:Transfiguration_Raphael.jpg

Nietzsche (1992, p. 40), sobre essa obra de Rafael Sanzio, assim se expressa:

Em sua Transfiguração, na metade inferior, com o rapazinho possesso, os seus carregadores desesperados, os discípulos desamparados, aterrorizados, ele nos mostra a reverberação da eterna dor primordial, o único fundamento do mundo: a "aparência" [...] é aqui reflexo [...] do eterno contraditório, pai de todas as coisas. Dessa aparência eleva-se agora, qual aroma de ambrosia, um novo mundo como que visional de aparências, do qual nada veem os que ficaram enleados na primeira aparência - um luminoso pairar no mais puro deleite e um indorido contemplar radiante de olhos bem abertos. Aqui temos, diante de nossos olhares, no mais elevado simbolismo da arte, aquele mundo apolíneo da beleza e seu substrato, a terrível sabedoria do Sileno, e percebemos, pela intuição [...], sua recíproca necessidade. Apolo, porém, mais uma vez se nos apresenta como o endeusamento do *principium individuationis*, no qual se realiza, e somente nele, o alvo eternamente visado pelo Uno-primordial [...]. Esse endeusamento da individuação, quando pensado sobretudo como imperativo e prescritivo, só conhece uma lei, o indivíduo, isto é, a observação das fronteiras do indivíduo, a medida no sentido helênico.

Para o filósofo do martelo, Apolo, como divindade ética, exigia a medida dos seus para alcançar um comportamento ético, e, para isso, seria pressuposto o autoconhecimento. Assim, paralelo à necessidade estética (Apolo era o deus da beleza), o deus grego exigia de seus pares o "Conhece-te a ti mesmo". Assim, Nietzsche traz essa reflexão humanista a partir de Rafael.

Figura 11 – Pietá, de Michelangelo, 1499



Fonte: <http://www.epochtimes.com.br/pieta-deslumbrante-obra-michelangelo/#.WC0adIWcFMs>

Não menos de cunho humanista eram as obras do escultor e pintor Miguel Ângelo (Michelangelo, 1475 – 1564). Sua vida foi dedicada muito mais às esculturas em mármore do que às pinturas, por considerar essa uma forma de arte “menor”.

Na maioria de suas obras, há uma grande representação e admiração pelo homem total ou parcialmente despido de vestimentas, mesmo nas obras que tiveram conteúdos sagrados, como em “Pietà” (Michelangelo, 1499). Um dos destaques dessa obra (figura 11) se dá pela apresentação do corpo humano, pois suas obras tinham a tendência de ampliar o tamanho do corpo em detrimento do tamanho da cabeça, valorizando assim o físico do tronco humano. Sua contribuição ao humanismo se deu por dedicar toda a sua capacidade artística de dignificar o ser humano, a partir dos estudos de Platão e dos ideais greco-romanos. E essa dignificação do homem ocorreu sem desvinculá-lo dos seres sagrados.

Outro exemplo dessa sua preocupação com a simbolização do corpo humano pode ser observada em uma de suas primeiras esculturas, Davi (figura 12), assim nominado em virtude do embate envolvendo Davi e Golias.

Figura 12 – Davi, de Michelangelo, 1504



Fonte: <http://olhovivonews.com.br/?p=930>

Devidamente representado com seu nu – do que compreendemos que o homem deve admirar a si mesmo, nas suas mais originárias formas –, Davi, com seu corpo magro e levemente musculoso, é a demonstração de perfeição humana, de energia, de vontade para a batalha e para a conquista. Sua posição, aliada à sua expressão facial, retratam que o ser humano comum é um ser ávido por conquistas, por desafios. Assim, permitimo-nos compreender que, a par de uma feição determinada e tranquila, existe um ser interior inquieto, desbravador e ansioso por novos desafios.

A escolha da representação de Davi ainda nos permite um grande proveito pelo fato de ser um homem que, não obstante suas aparentes limitações, alcançou objetivos que poderíamos imaginar inatingíveis, simbolizada pela vitória sobre Golias. O homem, assim, só se limitaria por seus medos, pois seria capaz de alcançar o que entendia impossível.

A importância dessa pintura de Michelangelo não só para o período Renascentista, mas para a própria história da arte, parece-nos de grande aceitação. As centenas de figuras distribuídas, por todo o seu contexto, representam um encadeamento da evolução e da regressão humanas, diretamente relacionadas à aproximação ou ao distanciamento dos seres divinos. Têm-se, desde a criação do universo, quando Deus estaria separando a luz das trevas, passando pela pintura a partir de crianças e jovens despidos de qualquer vestimenta (ou pequenos anjos), de forma a demonstrar a beleza de todo o desenvolvimento físico humano.

1.2 O humanismo na contemporaneidade: Fernando de Azevedo

O conceito de humanismo que se utilizou como aporte para o desenvolvimento do presente trabalho parte também da concepção formulada por Azevedo, particularmente desenvolvida em sua obra “Na Batalha do Humanismo”, de 1967. Azevedo foi um educador que teve papel fundamental no movimento de renovação educacional do Brasil, na primeira metade do século XX, bem como foi um dos fundadores da Universidade de São Paulo. Entusiasta de debates sobre os problemas educacionais brasileiros, sua obra mencionada retro nos é de grande importância por debater a revalorização dos aspectos humanitários que devem centralizar o ensino brasileiro. A sua visão de uma educação humanista nos parece fundamental para sugerir modificações nos cursos jurídicos brasileiros.

Quando de seu estudo para delimitar uma conceituação de humanismo, Azevedo (1967) identificou que a verdadeira essência do humanismo é encontrada quando tal terminologia é

despida de qualquer adjetivo que lhe ligue a uma corrente de pensamento específica. É esse aspecto que particularmente nos interessa, ou seja, um humanismo desvinculado de específicas influências culturais, o humanismo em sua essência. E é nesse aspecto que a percepção de humanismo de Azevedo vai ao encontro de nossa compreensão, ao reconhecer o humanismo como qualquer movimento de engrandecimento do ser humano. Em sua teoria, o humanismo seria sobretudo a conduta de valorização do homem para torná-lo um ser melhor e mais completo, mais consciente e mais útil ao próximo, mais solidário e fraterno.

Sob esse vocábulo [o humanismo], o que se quer exprimir, em última análise, é um antropocentrismo refletido que, partindo do conhecimento do homem [integral] tem por objeto a valorização do homem e, partindo, em consequência, do particular, se eleva cada vez mais ao geral, para o homem e os problemas humanos (Azevedo, 1967, p. 250).

Alerta o autor, entretanto, que conhecer o homem não é algo singelo, talvez sequer possível. Azevedo (1967, p. 84) nos lembra também que não existe um modelo único de homem. O ser *homem* é múltiplo desde sua essência. E essa multiplicidade, de características ou de essência, não existe somente de homem para homem, mas no homem consigo mesmo. Isso permite identificar – utilizando-nos das expressões do próprio pensador – partes de anjo e de diabo em um mesmo ser, de forma que o puro e o impuro estão presentes em todo indivíduo. Desde o sublime artista, até o mais vil dos homens, em cada um deles é possível encontrar aspectos de pureza e impureza, à semelhança do que ocorre com as aves – e esse pensador da educação também se utiliza desta analogia –, pois enquanto os pássaros, mesmo que caminhem, não esquecem que são alados e que, por isso, merecem o vasto e infinito céu; o ganso, mesmo que voe, sente a existência de suas grandes patas, de forma que seu impulso é sempre rápido e curto, pois a superfície é o seu destino. À semelhança das aves, portanto, a essência humana se caracteriza pela possibilidade de deixar-se de ser rasteiro e conquistar os céus, possibilidade essa que não se materializará em todos os seres. E a evolução humana é o que os distinguirá ao final. Mas reitera o pensador: mesmo aqueles que alcançarem os céus, levarão consigo resquícios do ser ignorante que já o foram; e mesmo aqueles que perpetuarem-se rastejantes e materiais alcançarão, ainda que em pequena medida, a leveza e o impulso que poderiam vir a ter em maior medida.

Para Azevedo, essa concepção de humanismo é o fundamento para o desenvolvimento de uma educação humanista, que seria aquela que almeja auxiliar o homem a deixar de ser rastejante para conquistar os céus. Mas confessa ser um idealista ao reconhecer que tal objetivo

jamais será alcançado modificando-se tão somente critérios de ensino, pois o objetivo aqui definido, na maioria das vezes, somente se tornará fato quando igualmente solucionados diversos problemas sociais, como os econômicos, demográficos, de saúde e até de transporte. O autor reconhece que a existência de mazelas sociais reflete diretamente seus efeitos na educação, mas, com espírito encorajador tal qual Davi de Michelangelo, reitera que a existência dos mesmos não pode se constituir em entraves capazes de impedir a existência do objetivo de constante refinamento cultural. Por isso, afirma Azevedo (1967, p. 110):

O que defendemos [...] é exatamente uma educação de que resultam a um tempo um acréscimo de força e um afinamento intelectual e moral; [...] é essa cultura geral, no sentido verdadeiro e profundo da palavra, que, com a clara consciência das questões essenciais que se põem ao homem e ao cidadão, desenvolve também, naquele que a recebe, a intuição viva das realidades psicológicas e sociais, [...].

Para esse pensador da educação, o ensino superior é o grande responsável por formar cidadãos aptos a levar, às mais diversas e complexas realidades sociais, uma atitude de amplo questionamento diante das relações cotidianas já existentes, com aptidão a propor – e, quando possível, implementar – modificações que se fizerem necessárias, mediante sua capacidade desenvolvida de conceber valores previamente refletivos e, em análise da realidade social – que pode ser múltipla e, inclusive, contraditória, pois fundamentada em práticas e correntes de pensamento diversos –, solidificar as culturas específicas locais sem prejudicar a cultura geral e unitária necessárias ao desenvolvimento do país enquanto nação.

Assim, margeado por um sentimento de solidariedade, o humanismo é considerado a fonte de conhecimento e de engrandecimento do homem, conforme continua Azevedo (1967, p. 250):

É, portanto, tudo o que forma o homem e, nele, sobrepuja o animal e que engrandece a espécie, pela valorização do homem, pela sua elevação acima do templo e de fronteiras; tudo o que desperta o sentimento de solidariedade humana e concorre para facilitar a circulação do homem no mundo humano, para desenvolver o conhecimento da compreensão entre os povos, a coordenação dos interesses complementares, a dissolução das fricções e dos atritos, e o alargamento da zona de concordância entre os homens.

E complementa Azevedo (1967, p. 250-251) afirmando ser por intermédio do humanismo que se propicia a união do passado e do presente para fomentar-se um futuro mais próspero:

Longe de ser uma ruptura com a tradição, é um *time-binder*, uma ligação entre o passado e o presente, e, mais do que o mensageiro, o gerador do futuro [...] pela sua largueza de vistas, e por tudo o que implica, de ideia de unidade e de síntese, e do esforço humano de libertação e de superação, para o universal e para a verdade, que tendem a estabelecer, através das diversidades, a unidade da civilização [...].

É esse sentido de reconhecimento do homem, para o descobrimento de seu significado enquanto ser e membro de uma coletividade, bem como ente sujeito a um processo de desenvolvimento em constante incompletude, que o nosso conhecimento acerca de humanismo se alia aos ensinamentos de Azevedo (1967), e que será utilizado no restante desse estudo.

1.3 Conceito de Humanismo e de Interdisciplinaridade

Por tudo o que pudemos analisar até este instante, torna-se importante desvelar o que representa, para nós, o sentido de humanismo.

Os assuntos elencados até o presente momento nos permitem uma compreensão de que as ciências, inclusive a ciência do Direito, são campos do saber que não têm finalidade se apreendidas como objetos autônomos, desligados dos fatos do mundo. As ciências, ao mesmo tempo que permitem um conhecimento racional e fundamentado dos mais diversos problemas humanos, também correm o risco de se perderem em sua própria identidade se não forem dotadas de uma conexão com os anseios da sociedade.

A exemplo do que manifestamos quando optamos pela conceituação de Direito e da Ciência do Direito, visualizamos que o ensino das letras frias que compõem o Direito, pode representar uma falsa percepção de devida formação científica, pois o Direito desvinculado da realidade é apto a se tornar capaz de legitimar a desumanidade, a indiferença, o desprezo pela multiculturalidade, com minimização de seus benefícios sociais ou, ainda, pode resultar em uma falsa percepção de se ter atingido o seu objetivo quando, verdadeiramente, possa ter se tornado método de controle e de regressão de conquistas sociais.

Assim, na mesma importância das ciências está a necessidade de considerar-se o objetivo de servir ao homem. Assim, as ciências fomentam o progresso humano, mas deve-se ter a cautela de evitar desvirtuamentos para abstrações desnecessárias e incompatíveis com a realidade social.

Essas primeiras observações foram inspiradas nos aspectos renascentistas que tivemos a oportunidade de demonstrar. Talvez o elemento que mais nos influencie seja a busca dos

renascentistas em utilizar a economia, a filosofia, as artes, as músicas e outros campos do saber humano para reconhecer o valor humano e nortear suas condutas em prol de sua evolução.

São os elementos de reconhecimento e fomento do ser humano que permitirão a formulação de uma concepção humanista que se espera ver aplicado às ciências, em particular à ciência do Direito. E, como base nestes ensinamentos, entendemos que humanista (ou humanismo) é toda a conduta que leve em consideração o ser humano, suas necessidades e aspirações, auxiliando-o a tornar-se melhor e mais livre. Por ser humano melhor, entendemos um ser humano mais consciente, mais crítico, mais ligado às questões sociais que rodeiam o seu viver e apto a desenvolver evolutivamente seu projeto de vida.

Em relação à liberdade humana, não utilizamos essa concepção relativamente ao direito de se deslocar para locais outros, mas sim em um duplo aspecto: 1) a liberdade no sentido de ausência de privações, de forma que cada um possa ter sua autonomia, sua independência, sem sofrer limitações em sua saúde, em sua alimentação, em sua moradia, em seu estudo ou em sua constituição familiar. Neste aspecto, assim, significa o libertar-se de condições que não lhe permitam viver com a devida dignidade; 2) a liberdade de se autodeterminar-se, ou seja, obter o conhecimento científico que lhe proporcione condições de definir a melhor forma de direcionar seus desígnios, sua própria vida, seu futuro, com independência, deixando de ser um ser submisso para se tornar um ser capaz de traçar seu próprio destino, com conhecimento suficiente para reconhecer-se não como um ser isolado no mundo, mas um membro de uma cultura e de uma sociedade, sobre as quais pode conceder efetiva parcela de contribuição.

Este estudo, a par do aspecto humanista, também tem seu foco em uma concepção interdisciplinar do ensino do Direito, situações que se mostram complementares. Todavia, para o desenvolvimento do que seja um ensino jurídico interdisciplinar, conveniente analisar preliminarmente o que se entende por interdisciplinaridade.

A formação do conhecimento pela junção de saberes diversos, que é a base da interdisciplinaridade, não é algo novo nas sociedades. Desde a Antiguidade, já era praticada. Apenas o seu maior estudo e a sua nomenclatura são elementos contemporâneos.

Não é linear a busca de uma teoria sobre interdisciplinaridade. Fazenda (2012, p. 17), explanando essa impossibilidade, aponta a necessidade de se analisar o movimento que os estudiosos do tema imprimiram nas décadas de 1970 a 1990 ao assunto e que moldaram a visão que hoje temos. A autora ainda aponta que o grande desafio de todo estudo interdisciplinar, em qualquer de suas épocas, é o que convencionou chamar de “crise das ciências”, assim entendida a dicotomia existente entre ciência/existência, entre a necessidade de a interdisciplinaridade

efetivamente propiciar a uma ciência que vá ao encontro da existência humana, e isso se agrega ao intuito humanista desenvolvido em todo esse estudo.

A discussão mais incisiva sobre interdisciplinaridade iniciou-se no continente europeu, em meados da década de 1960 e início da década de 1970, movidos sobretudo pelos estudantes franceses e italianos que exigiam um novo papel das universidades. Segundo Fazenda (2012, p. 19):

Esse posicionamento nasceu como oposição [...] à alienação da Academia às questões da cotidianidade, às organizações curriculares que evidenciavam a excessiva especialização e a toda e qualquer proposta de conhecimento que incitava o olhar do aluno numa única, restrita e ilimitada direção, a uma patologia do saber.

Podemos considerar, portanto, que a busca da interdisciplinaridade pelos estudantes europeus incluía a busca de um ensino humanista, que fugisse da ciência multipartida e alienada para uma ciência inclusiva, convergente e atenta aos anseios e realidades sociais. O intuito, portanto, era que as disciplinas universitárias passassem a conversar entre si, aprender umas com as outras, engrandecendo-se e, com isso, reconhecer e debater os problemas sociais, apresentando sugestões de soluções aos anseios coletivos.

Apesar desta luta universitária, segundo Fazenda (2012, p. 22) a década de 1970 foi o período em que a interdisciplinaridade se encontrava ainda incipiente, em período de descoberta de seu conceito, de sua explicitação terminológica. E, ainda conforme a autora, o que se teve claro foi o objetivo deste novo método de visualizar o ensino científico:

A interdisciplinaridade não seria apenas uma panaceia para assegurar a evolução das universidades, mas, um ponto de vista capaz de exercer uma reflexão aprofundada, crítica e salutar sobre o funcionamento da instituição universitária, permitindo a consolidação da autocrítica, o desenvolvimento da pesquisa e da inovação.

As contribuições que esta década deixou para o ensino interdisciplinar não se limitaram aos pontos destacados, mas incluíram a observação pertinente de que a interdisciplinaridade não se resume a um ponto de vista de ensino e pesquisa, pois modifica a própria forma de formarem-se os professores e pesquisadores, bem como resulta em um método diferenciado de trabalho em prol da sociedade, perante as atitudes interdisciplinares.

Retornando a Fazenda (2012), os anos 80 foram marcados pela necessidade de delimitar a conceituação de interdisciplinaridade, haja vista a multiplicidade de conceitos surgidas na

década anterior, muito em virtude do modismo criado na utilização indevida da terminologia e sua utilização, inclusive, como forma de minar direitos dos alunos, dos cidadãos e da autonomia dos professores.

E, por fim, a década de 1990 foi marcada, também segundo a autora, pelo ápice da contrariedade na proliferação indiscriminada das práticas intuitivas envolvendo equivocadamente a interdisciplinaridade. O próprio conceito de ciência restou modificado para englobar a consciência interdisciplinar, com adoção de projetos educacionais interdisciplinares sem o devido critério científico.

Em contribuição à compreensão da necessidade do estudo interdisciplinar em toda ciência, Azevedo (1967) nos informa que é a interdisciplinaridade o caminho para demonstrar que a ciência, seja ela qual for, possui unidade. Ainda segundo o autor, ao se deparar com uma única ciência que contenha disciplinas de ampla disparidade, senão contraditórias, é o caminho da interdisciplinaridade que propicia conhecer a unidade, ou, em uma expressão por ele utilizada, a unidade na diversidade. É pelo estudo interdisciplinar que as diversas disciplinas, ou mesmo diversas ciências, vêm mitigar seus pontos de conflito, estabelecendo entre si seus meios de comunicação e aperfeiçoamento. Essa unidade na diversidade permite mostrar, ainda segundo Azevedo (1967, p. 115), que:

[...] no ensino e na pesquisa, as influências mútuas que exerceram umas sobre as outras, a evolução de conjunto que dominou todas as evoluções especiais, as conexões íntimas entre as partes em que se decompõe pedagogicamente todo o conhecimento humano [...]

E, analisando o que lhe parece ser o objetivo maior da interdisciplinaridade, afirma Azevedo (1967, p. 115) que seria ele o: “[...] esforço criador e unificador, que tende a reduzir a multiplicidade desconcertante de conhecimentos à bela unidade de uma ideia de conjunto”.

Desta forma, por interdisciplinaridade podemos compreender um comportamento capaz de permitir a compreensão mútua, ininterrupta e integradora entre diversos ramos de um conhecimento, ou de conhecimentos diversos, visando obter conhecimentos novos que engrandecerão o conhecimento científico humano até então desenvolvido. É um comportamento ativo que não se limita ao estudo de disciplinas isoladas, mas que obriga à integração entre todas elas, sem o desrespeito a autonomia de cada uma. Não se pretende a unificação disciplinar ou o próprio surgimento de disciplinas novas. Estas podem até vir a ocorrer, mas não é o intuito principal de uma pesquisa interdisciplinar. O que ensina, enfim, a interdisciplinaridade é que devemos buscar aos pontos de sincronia e de assincronia entre as

disciplinas, no intuito não de eliminá-las, mas de engrandecê-las, de fornecer-lhes informações advindas de outras disciplinas que possam ajudá-las em seu desenvolvimento. Agindo com este método interdisciplinar, a formação de um conhecimento se torna arejado, dinâmico e renovado, bem como não se limita a facetas monocromáticas de uma única esfera do saber. É a inquietação do espírito do cientista que deve propiciar a busca interdisciplinar, pois esta conduta inspirará a renovação científica.

1.4 Concepções de formação humanista e interdisciplinar nos cursos de Direito

Assim entendido o humanismo como toda conduta que leve em consideração o ser humano, suas necessidades e aspirações, auxiliando-o a ser mais consciente, mais crítico, mais ligado às questões sociais que rodeiam o seu viver, importante situar o que se entende pela concepção de um estudo humanista nos cursos de Direito. Embora nos pareça que uma formação humanista seja necessária, não encontramos na literatura alguma unificação de entendimento acerca de quais seriam efetivamente as formas para se outorgar uma formação jurídico-humanista aos discentes.

Já nos posicionamentos contrariamente a uma formação meramente jus-positivista. Por formação jus-positivista entendemos ser aquela que se limita à interpretação de textos expressos de lei, quando muito do conhecimento das decisões que os Tribunais outorgam àquelas leis, o que se nomina como jurisprudência. Também entendemos que é uma forma simplificada do estudo do Direito, que se contenta com a mera abstração e teorização. Embora o ensino jus-positivista não se confunda com a renomada filosofia do pensamento positivista, engendrada pelo pensador francês Augusto Comte (19.01.1798 – 05.09.1857), e que dominou os métodos de produção do conhecimento científico ocidental da segunda metade do século XIX ao início no século XX, não podemos negar certa influência de seu pensamento nos modos de ensino dos cursos de Direito, sobretudo pela incisiva preocupação na explicação científica de todas as coisas. O positivismo de Augusto Comte afirmava ser possível aplicar às ciências sociais os métodos de observação, apreensão e demonstração do conhecimento que eram utilizadas para as demais ciências, como matemática e física, de forma que o que não pudesse se enquadrar nestas características deveria ser desconsiderado como objeto de um conhecimento científico. E tal forma de pensar cultuou o apego excessivo à racionalidade científica, diminuindo o estudo do Direito para aquilo que poderia, efetivamente, ser comprovado e observado, que eram as leis

positivadas pelos entes competentes, sendo esse, portanto, o conhecimento científico aceito e, por isso, propagado nos cursos de graduação.

A respeito, são oportunas as palavras de Bobbio (1995, p. 135):

O positivismo jurídico nasce do esforço de transformar o estudo do Direito numa verdadeira e adequada “ciência” que tivesse as mesmas características físico-matemáticas, naturais e sociais. Ora, a característica fundamental da ciência consiste em sua “avaloratividade”, isto é, na distinção entre “juízos de fato” e “juízos de valor” e na rigorosa exclusão destes últimos do campo científico: a ciência consiste somente em juízos de fato. O motivo desta distinção e desta exclusão consiste na natureza diversa desses dois tipos de juízo: o juízo de fato representa uma tomada de conhecimento da realidade, [...]; o juízo de valor representa, ao contrário, uma tomada de posição frente à realidade, visto que sua formulação possui a finalidade de [...] influir sobre o outro, isto é, de fazer com que o outro realize uma escolha igual à minha e, eventualmente, siga certas prescrições minhas.

Entretanto, consideramos que essa forma de ensino jurídico positivista propicia uma visão limitada e incompleta da realidade, da sociedade, dos dilemas sociais e do próprio infortúnio humano, sendo um campo de formação preferencialmente de juristas tecnicistas, os quais, embora fossem capazes de obter sucesso profissional rápido e isolado, não eram formados para apresentar respostas úteis e criativas aos novos desafios e à mutabilidade social e multifacetária que se apresentava.

A adoção de modelos tecnicistas, pautados na formação positivista, em que a subjetividade tende a ser ignorada, pode resultar em ofensas também a aspectos envolvendo a multiplicidade cultural e sua constante mutabilidade. As sociedades ocidentais, de uma maneira geral, desde a Revolução Industrial, encontram-se em acelerados movimentos de reiteradas e renovadas conquistas sociais, o que contribui, entre outras consequências, para o aumento expressivo de novos direitos e consolidação de direitos outros que ainda não haviam merecido, por razões diversas, a devida segurança jurídica. Tal reordenação jurídica naturalmente vem resultando em momentos de tensão, de conflitos de pretensões antagônicas, com maiores ou menores lutas de acordo com determinados grupos. A análise de aspectos desse sistema permeado por tensões e resistências, avanços e retrocessos, deve fazer parte do ensino jurídico, pois caracteriza um ensino sedimentado por aspectos humanistas no sentido de ressaltar, por exemplo, os efeitos que os novos entendimentos jurídicos terão sobre a vida do ser humano e de sua coletividade.

Assim, o ensino humanista seria aquele que, embora reconheça a importância dos aspectos legais do Direito, não se limita a eles, transcendendo-os para inserir em seu campo de

estudo diversos aspectos do ser humano e do meio em que se encontra inserido, de seu entorno, não só para compreender como as normas foram editadas mas, também, qual o resultado da aplicação das mesmas na coletividade. Ao mesmo tempo em que compreendemos a importância de disciplinas que efetivem o debate entre o conhecimento científico e as realidades sociais, que insira ou perpetue a humanização científica, que possibilite a verdadeira união da teoria e da prática como conhecimentos colaboradores, complementares e não divergentes, também defendemos a necessária atenção quanto ao acúmulo excessivo de disciplinas nos projetos pedagógicos, desumanizando o estudo e desrespeitando as limitações cognitivas dos discentes. Consideramos que o norteamento deve-se pautar pelo equilíbrio. Não se pode renunciar ou mitigar o respeito ao necessário conhecimento científico, ao mesmo tempo em que se mostra igualmente irrenunciável a reflexão social sobre o mesmo. Dessa forma, o ensino jurídico que se furta a qualquer dos norteamentos apontados nos apresenta como deficitários; ao mesmo tempo, o ensino jurídico que privilegia um destes objetivos não nos parece dotado de melhor adjetivo. O ideal é que se busque o equilíbrio entre o conhecimento científico e a reflexão social sobre esse conhecimento científico. A humanização nesse campo, nos parece que deverá passar por uma reestruturação dos projetos pedagógicos, substituindo disciplinas científicas específicas que poderão ser compreendidas pelo desenvolvimento autônomo do aluno por disciplinas que insiram à reflexão social na ciência. Repetimos: isso não demonstra o desejo que criar hierarquias ou sugerir maior valia em alguma das formas de conhecimento propostas; ao contrário, prestigia-se o equilíbrio, a noção do ensino científico, no que lhe é fundamental e impostergável, com a inserção de uma constante interdisciplinaridade reflexiva.

É nesse sentido que Duran (2006) define a formação humanista como o extremo oposto da formação positivista ou tecnicista, pois a característica humanista seria formada pelos próprios elementos culturais do homem, os aspectos em que foi ele inserido por seu círculo social, não se tratando de elementos que adquiriu por hereditariedade genética. São as tradições de um povo que são passadas de geração para geração e que podem modificar-se conforme o tempo ou local.

[...] podemos dizer que se entende que o Humanismo é uma Cultura, ou seja, um conjunto de conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes, capacidades, hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade, que o levaram a descobrir-se enquanto tal. É uma reafirmação de todas as categorias do ser humano, que passaram a fazer parte de suas preocupações artísticas, filosóficas e morais, pelo próprio e para o próprio ser humano. É um conjunto de características dos indivíduos e das coletividades, centradas no aperfeiçoamento do espírito humano, que se transmitiriam por meio de informações fornecidas pelos próprios indivíduos e pelas coletividades para

as gerações seguintes, com os acréscimos, modificações e supressões de cada época, formando a personalidade dos indivíduos, dos seus descendentes e agregando as transformações às coletividades de modo sucessivo. É o processo social pelo qual o homem se desenvolve, se ilustra, se instrui, se refina, forma seu espírito por meio da cultura literária ou científica (DURAN 2006, p. 91-92).

Reconhecendo a necessidade de se reorganizar os cursos jurídicos para dotar-lhes de um posicionamento menos positivista e, assim, mais humanizado e concomitante com os anseios sociais, o professor Faria (1986, p. 47-48), em estudo específico sobre o tema, assim se manifesta, fazendo uma série de indagações a respeito de qual seria o eixo central do que, segundo suas palavras, chamou de novo saber dos cursos de Direito:

No entanto, qual o eixo central desse saber? Os alunos devem ser orientados exclusivamente numa dimensão prático-forense, tendo em vista o seu sucesso profissional imediato? Ou, pelo contrário, devem ser preparados com a finalidade de se tornarem capazes de assumir uma postura crítica frente ao direito positivo para o adequar à realidade socioeconômica emergente? Quais as novas responsabilidades e funções do jurista numa sociedade em transformação? [...]. Como conjugar a reorganização do ensino jurídico com mudanças ultimamente verificadas no próprio direito positivo, entreabrindo uma progressiva erosão da rigidez lógico-formal em razão das exigências da justiça distributiva e, por conseguinte, dos imperativos da racionalidade material?

Passo seguinte, o mesmo professor apresenta o que seria, a seu ver, a solução necessária, que passa por uma compreensão e aplicação humanista da ciência do Direito, com o conhecimento dos aspectos culturais que envolvem as normas positivas e que, por isso, devem ser inseridas nas salas de aula dos cursos de graduação em Direito. Embora não tenha expressamente utilizado o verbete “humanismo” em seus estudos, podemos visualizar que a intenção do autor foi de vincular o ensino jurídico aos aspectos culturais em que tais normas jurídicas estão inseridas, o que vai ao encontro do conceito de humanismo aqui proposto. Assim, conclui Faria (1986, p. 48):

Como solução alternativa ao atual curso de graduação, tal conciliação exige uma reflexão multidisciplinar capaz de desvendar as relações sociais subjacentes às normas e às relações jurídicas, e de fornecer aos estudantes não apenas novos métodos de trabalho (ensino ativo e participante, seminários, experiências de trabalho em equipe, pesquisas aplicadas, valorização dos centros acadêmicos no que se refere à prestação de assistência judiciária aos necessitados e despossuídos) mas, igualmente, disciplinas novas e/ou reformuladas: a saber, a inserção do estudo do Direito nas ciências sociais, uma ênfase maior à História do Direito, a introdução de Metodologia do

Ensino Jurídico e Metodologia da Ciência do Direito como matérias obrigatórias, a valorização da Filosofia do Direito, especialmente na parte relativa à hermenêutica jurídica, e a análise adensada das relações de natureza complexa (conflito do tipo “capital x trabalho”, “governo x comunidade”, produtores x consumidores”).

Apesar dos fundamentos da metodologia aplicada aos cursos ser direito merecer uma adaptação aos momentos atuais, não podemos ser tentados pela simplicidade e acreditar que todas as deficiências universitárias estão inseridas em seus próprios domínios. Nossa busca para se compreender o que seja uma formação humanista nos obriga a fugir da tentação da simplificação, inclusive a advinda da idealização de que toda a problemática poderia ser sanada a partir de uma reorganização das instituições de ensino. Seria ingenuidade apontar que eventuais limitações a uma formação discente desejável se resumiriam à ineficácia dos meios institucionais na problematização do ensino jurídico. Vale lembrar que muitos dos conceitos que tais instituições necessitam para propiciar a formação discente encontram-se em constante mutabilidade, estando diretamente atrelados a aspectos sociais, econômicos e políticos, de forma tal que o próprio material de trabalho com que a universidade trabalha é, por vezes, desconhecido *a priori*.

É diante desta preocupação que outro estudioso do assunto, Wolkmer (2005), em estudo sobre o humanismo jurídico no Ocidente, não destoa do entendimento até aqui apresentado no sentido de que por humanismo jurídico deve-se compreender a interação entre o estudo das normas jurídicas e o ser humano, enquanto ser vivente e meio em que se encontra inserido. Para esse autor, o Direito existe para servir ao ser humano e propiciar-lhe meios de atingir seus ideais, vivendo com dignidade. A par destes ensinamentos, podemos ir além para afirmar que o ensino jurídico que se furtar a tal missão não falecerá de sentido, mas poderá perder a sua legitimidade para ser aceito socialmente. Há o risco de tornar-se um ensino despido de aplicabilidade e rejeitado por aqueles que deveriam ser por ele beneficiados. Direito e humanismo devem caminhar de forma sincronizada, em cooperação e enriquecimento mútuos, sob pena de, em assim não o sendo, arriscarem-se a perder um dos aspectos mais preciosos de sua essência, que é a capacidade de propiciar condições de evolução humana. O Direito que negar o humanismo, ou seja, o Direito que recusar a cultura social humanista, sujeita-se ao risco de ser um conjunto de normas e doutrinas acéfalas, despida de significados, além de instrumento de subjugação do ser humano. A formação humanista no Direito, assim, é um caminho para torná-lo instrumento de pacificação, de aceitação, de união, de progresso, de consolidação da

dignidade humana e de outros avanços sociais que dele tanto se espera. Apropriando-nos das palavras de Wolkmer (2005, p. X):

Com efeito, o direcionamento em prol da proposta humanista no Direito deve levar em conta uma profunda reflexão sobre o significado, a legitimidade e as implicações dos padrões normativos da condição humana, a fim de verificar se tais procedimentos são ou não possibilidades reais de defesa e de emancipação do homem. Ora, mais do que uma realidade social e cultural, o Direito projeta-se como fenômeno essencialmente humano, existe como materialização instrumental, sob a forma de expressão, meio e fim a serviço do homem.

Para Wolkmer (2005, p. XI), o que propicia o estudo de um humanismo jurídico é a força hermenêutica do conhecimento filosófico. Pois é a Filosofia, particularmente a Filosofia do Direito, o campo precípuo para realizar toda a reflexão crítica sobre o ser humano e o meio em que se encontra inserido, de forma que, quando de sua associação ao estudo do Direito, poder-se-á analisar se as normas jurídicas em sentido amplo estão de acordo com o homem e a sociedade, bem como sugerir mudanças para os devidos aprimoramentos. Em seu entendimento, será da união do Direito com a Filosofia do Direito que se terá condições de alcançar um dos objetivos maiores da ciência jurídica, que é o desenvolvimento da sociedade.

Não se desconhece a existência de opiniões que não coadunam com o aqui exposto. Alviar (2014, p. 43), por exemplo, embora não se manifeste sobre o fato de o ensino jurídico não poder se limitar ao sistema tecnicista ou positivista, afirma que esta interpretação liberal humanista usualmente comete o equívoco da superestimação do papel do Direito, pois setores conservadores podem ser os detentores do poder e provocar mudanças que, por si só, não ensejarão avanços sociais, pois serão igualmente conservadoras. O entendimento da autora parte do pressuposto de que quando se buscam, por meio do humanismo, os valores reinantes na sociedade e no homem ali inserido, não podemos desconsiderar a existência de setores conservadores que pretendem a manutenção do *status quo*, setores esses que inequivocamente fazem parte da cultura e devem ser objeto de aceitação por qualquer doutrina humanista. Em situações como essa, modificações até poderão ocorrer, mas provavelmente não produzirão os aguardados resultados progressistas.

No tocante à relação professor-aluno, o ensino jurídico se torna humanizado quando o docente, saindo de seu campo de domínio das leis, submerge para conhecer o ser humano que com ele compartilha a sala de aula, bem como aventura-se a desvelar o ambiente de onde proveio. Por intermédio do conhecimento do mundo exterior ao da sala de aula, o professor de

Direito poderá se tornar apto a fazer a devida conjugação das leis positivas com o mundo fenomênico, concretizando a filosofia do Direito e explicitando as razões das leis, suas origens sociais e não somente formais, bem como oportunizando o momento de criticá-las.

Em um ensino de Direito humanizado, há um mútuo ganho dos discentes e docentes. Os discentes certamente poderão aprender com mais facilidade os conteúdos, sobretudo porque compreenderão a importância das disciplinas ministradas e muitos se sentirão motivados pela oportunidade de contribuir para o aperfeiçoamento dos ordenamentos jurídicos. Já os docentes também terão ganhos pela oportunidade de acompanhar, pela convivência próxima com seus alunos, as mudanças sociais que rondam o ambiente escolar, bem como aprender situações cotidianas das vidas deles. Tal aprendizado do docente propiciará o seu aperfeiçoamento e o tornará um importante aliado de toda a coletividade na busca de caminhos para as soluções a diversos problemas sociais.

É neste contexto de troca, entre discentes e docentes, que é oportunizado pelo ensino humanizado, que Freire (2011, p. 25) reconhece que o verdadeiro processo de aprendizagem se materializa, modificando todos os sujeitos envolvidos:

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem 'formar' é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso ou acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

O ensino jurídico humanista se caracteriza, a nosso ver, pelo reconhecimento da cultura que envolve os participantes de uma relação de ensino-aprendizado, tornando-se uma ferramenta de reflexão e crítica não só das leis positivadas, mas de todos os aspectos que envolvem a ciência do Direito.

À semelhança do que ocorre nos demais cursos científicos, o curso de graduação em Direito, desde o seu surgimento no Brasil em 1827, também foi elaborado de forma compartimentalizada, com disciplinas estanques que pouco se comunicavam. Tal situação, conforme já estudado, resultou na ausência da devida formação interdisciplinar nos cursos jurídicos. Esse estudo compartimentado tem uma tendência a prejudicar a formação humanista, consciente e cidadã. Em contrapartida, a compreensão de ser das leis e das suas consequências, particularmente quando aplicadas a grupos de pessoas de origens diversas, permite que o Direito retome o seu papel de ser um instrumento de engrandecimento social. Sem a interdisciplinaridade, portanto, corre-se o risco de falhar-se na humanização das ciências

jurídicas e, por conseguinte, de não se propiciar condições para que o Direito cumpra seus deveres no tecido social.

É por meio da formação interdisciplinar, por exemplo, que se permite ao estudante de direito formar a sua criticidade. É a aliança entre o conhecimento científico da literalidade da lei com a filosofia jurídica, que lhe permite questionar os comandos estatais e os anseios de uma comunidade, que podem ser legítimas ou não. É o que nos informa Alves (2005, p. 18 – ensino jurídico interdisciplinar), quando afirma que, apesar do discurso educacional tradicional defender a formação integral, a prática mostra-se dissociada desse ideal, fomentando o individualismo disciplinar e a falta de criticidade no discente, ser social e político.

Ainda segundo Alves (2005, p. 19),

A quebra do conhecimento fragmentado é um exercício diário de raciocínio que vai além dos muros escolares, exatamente pelo fato de que o mundo deve ser considerado como um conjunto de fenômenos complexos e em se tratando do mundo jurídico verifica-se que os ramos e disciplinas do Direito, embora estudados separadamente, devem ser unidos para uma compreensão global do Direito que, por sua vez, deve dialogar com outras ciências e outras áreas do conhecimento para compor o todo, o complexo.

Não é diferente a constatação de Fagúndez (2005, p. 9), que afirma a necessidade urgente de todos os saberes ligarem-se em diálogo. Referindo-se especificamente sobre a interdisciplinaridade no ensino do Direito, o autor atesta a necessidade de uma visão que supere a visão compartimentada e fragmentada, tradicional nos cursos em questão. O ideal, ainda segundo o autor, é criar uma pedagogia prática, permeada por uma filosofia também prática, para possibilitar o autoconhecimento.

A interdisciplinaridade deve iniciar-se no projeto pedagógico do curso jurídico e imiscuir-se em todas as atividades, como avaliações, atividades complementares, estudos de caso, aulas interdisciplinares, no intuito de provocar uma mudança de mentalidade que resulte em uma mudança de atitudes e de ações. A conversa entre as disciplinas jurídicas permite o aprofundamento qualitativo do ensino e da aprendizagem, desfazendo-se assim o mito da observação cartesiana, onde a soma da observação das partes isoladas propiciaria um conhecimento de todo o conjunto. A realidade complexa em que o Direito se insere, definitivamente, não permite sua observação por partes isoladas. Embora não cite expressamente a expressão “interdisciplinaridade”, é este o entendimento de Oliveira (2011, p. 129) para quem

Superar as limitações no ensino jurídico implica romper com os paradigmas dominantes, que preconizam a ciência cartesiana como uma forma de pensar a realidade isolada e separada, que reduz o todo às suas partes, aos seus aspectos mensuráveis, quantificáveis. A necessidade atual exige a substituição de um pensamento que isola e que separa por um pensamento que distingue e que une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo e, a partir da complexidade, propor, em primeiro lugar, uma mente aberta capaz de contextualizar e de globalizar, assegurando uma aprendizagem cidadã, como uma nova lógica de ver o mundo.

O deslocamento do sistema em que nos encontramos, apontado como positivista e tecnicista, para um sistema humanizado, se permite possível, preferencialmente, mediante o estudo interdisciplinar do Direito. Por esta metodologia se possibilita a construção de um conhecimento maior, mais aprofundado e propiciador de novas conclusões, que ultrapasse os limites das leis escritas para adentrar à realidade do ser humano envolto na cultura social e nas ciências que o estudam e que fazem parte do amplo campo da Ciência do Direito, fazendo um estudo interligado de seus ensinamentos para propiciar o questionamento e, daí, os progressos e as rupturas.

Como estudo interdisciplinar que o é, não se está pensando em desconsiderar as disciplinas ou extingui-las. Pelo contrário, não é este o objetivo do estudo interdisciplinar. A interdisciplinaridade jurídica objetiva que haja uma ampla comunicação entre todas as áreas do saber que envolvem – ou devam envolver – o conhecimento jurídico, visando conhecer seus pontos de contato e de afastamento. Com isso se conhecerão os pontos de possíveis avanços e os pontos de conflito. Serão conhecidos, também, situações em que a ciência se dissocia da realidade, fundamentando o que já se nominou como “crise da ciência”.

A formulação de um projeto pedagógico interdisciplinar ou um plano de ensino interdisciplinar são passos importantes para a implantação de uma nova consciência educacional, seja nos cursos jurídicos, seja em qualquer outro ambiente educacional. Todavia, é necessária uma formação docente continuada para que tal mister seja alcançado com êxito. A ausência de uma formação interdisciplinar docente nos apresenta como um entrave para a implementação de tal metodologia de estudo

O conhecimento jurídico interdisciplinar, bem como o comportamento interdisciplinar, quando exercidos, tem a força de outorgar grandes conquistas ao mundo do Direito. Um dos estudos interdisciplinares mais famosos é do jurista Miguel Reale, denominado de Teria Tridimensional do Direito. Trata-se de uma construção importante para a delimitação do campo de estudo e atuação do Direito. Sua importância também é ressaltada por defender uma interpretação humanizada da Ciência do Direito, sendo também uma resposta (e uma ruptura)

ao sistema positivista de interpretação do Direito que frutificou da filosofia crítica desenvolvida na Teoria Pura do Direito, de Kelsen, além da cientificidade desenvolvida pelo positivismo científico de Augusto Comte.

Por intermédio da Teoria Tridimensional do Direito, Miguel Reale desenvolveu a ideia de que, para a correta aplicação e interpretação de todas as normas jurídicas – e inclusive para o próprio surgimento de novos comandos normativos – haveria de se ponderar, com necessária acuidade, os fatos e os valores sociais.

Por Direito como fato, devemos entender o Direito como a expressão de um acontecimento histórico-cultural, que não pode ser analisado sem a devida conexão com a realidade viva e o contexto em que o homem se encontra inserido, com a devida contemporaneidade. Este Direito como fato é uma expressão de consciência e aceitação sobretudo da multiculturalidade e da temporalidade dos acontecimentos. É o próprio reconhecimento de que o Direito não é estanque, mas mutável; não é frio, pois deve ser rejuvenescido constantemente – é um Direito vivo e atento ao que acontece no mundo fenomênico.

Por sua vez, por Direito como valor entendemos que a ciência jurídica busca e reflete o conceito de justiça¹⁴ vivido na sociedade multicultural e temporal; é a porta aberta para que se faça um juízo de valor, para se perceber se a letra fria da lei representa, de fato, uma resposta aos legítimos anseios sociais. Dando-se um juízo valorativo ao Direito, tendo como norte a prosperidade social, o Direito mais uma vez ganha vida, torna-se dotado de cor, oportunizando ser um instrumento de desenvolvimento e paz sociais.

Agindo-se interdisciplinarmente para conjugar todos estes elementos – fato, valor e norma – concedemos a possibilidade à Ciência do Direito de adequar-se às mutações de tempo e espaço, dando efetividade aos seus objetivos.

Consideramos que ao analisarmos o Direito como fato, como valor e como norma, concedemos ao intérprete uma leitura interdisciplinar de toda a Ciência do Direito. A necessidade de o jurista aplicar adequadamente o Direito, valorando os fatos para a correta aplicação das normas, obriga-o a ser um ser crítico e consciente não somente acerca das normas do Direito, mas também dos conhecimentos de outras áreas do saber, de suas pesquisas, de suas múltiplas realidades. É o reconhecimento de que a evolução de um sistema de direito positivista

¹⁴ Para o presente estudo, adotamos o conceito de justiça que nos é apresentado por Reale (2008, p. 267), para quem justiça é uma expressão que integra os valores mais básicos de convivência, sendo, ainda, pressuposto da própria existência da ordem jurídica de uma coletividade, identificando-a com o próprio bem-estar, o qual deve ser entendido como “um processo incessante de valorações e de interesses, tendo como base ou fulcro o valor condicionante da liberdade espiritual, a pessoa coo fonte constitutiva da experiência ético-jurídica”.

para um sistema de Direito humanizado passa pela aceitação do valor das ciências outras, além da ciência jurídica. A soma de todos estes conhecimentos poderá trazer resultados mais efetivos e duradouros para a sociedade.

Reale (1997, p. 47) complementa que é pela interdisciplinaridade que “podemos vislumbrar múltiplos motivos operantes, merecendo destaque a observação, à qual já aludi, de que, qualquer que seja o campo de pesquisa em que se situe o cientista, ele nunca deixa de ser um ser situado na sociedade e na história”. E finaliza afirmando que “a interdisciplinaridade, em suma, compondo um sistema cada vez mais amplo e diversificado de formas de saber, tem o sentido e a força de um diálogo universal”.

Consideramos, portanto, que a busca que a busca de um ensino jurídico dotado de efetividade deve passar pelo conhecimento de aspectos das múltiplas faces sociais, de seus inúmeros anseios legítimos ou ilegítimos, do conhecimento dos fatos e das normas, além da capacidade de bem valorá-los para a busca de seus ideais de extinção de conflitos e isso, enfim, pode ser propiciado por um estudo interdisciplinar e humanizado do Direito.

A análise do ensino humanista também possui, no entendimento de Azevedo (1967), por nós compartilhado, outro viés de igual importância, aplicável aos cursos jurídicos, mas que também não se limitam a eles. A vivência em uma era que se convencionou denominar “sociedade de informação” resultou em um acúmulo excessivo de informações notadamente científicas a serem transmitidas aos discentes. A prática de se transmitir informações em excesso aos estudantes desconsidera que todo discente tem sua capacidade de aprender autonomamente. Acompanhando o pensamento do autor, consideramos que não é necessário que toda a ciência seja explicitada em sala de aula, mas apenas os seus fundamentos e elementos principais, orientando o discente, a partir de então, sobre como perfilar o seu aprimoramento mediante seus próprios esforços. A indesejável tendência de se explicitar conteúdos em excesso pode ser observada, por exemplo, no desenvolvimento de projetos pedagógicos com grande número de disciplinas específicas, cujas ementas não trazem expressamente um momento específico de reflexão social ou interdisciplinar de seu conteúdo. Em tais casos, os objetivos almejados de se formar um aluno cientificamente preparado, com grande sabedoria do conteúdo científico especializado, não se encontram em equilíbrio com a necessidade de formação de um profissional reflexivo. Assim, esta metodologia permite – e a nosso ver, possui uma natural tendência – não se alcançar o perfil do egresso reflexivo eventualmente desejado, ou prejudicando-o no desenvolvimento intelectual científico, inclusive com aptidão para lhe

desvirtuar do foco de manejar, com segurança, os conceitos científicos fundamentais de sua área do saber.

Assim, quando analisamos o humanismo (provindo da interdisciplinaridade) nos cursos jurídicos, pensamos que ele se baseia na humanização da ciência e na humanização das práticas pedagógicas científicas, figuras que consideramos ser de grande importância para a formação do homem em compasso com o profissional, figuras complementares.

Parece-nos necessário que as disciplinas sejam constantemente revistas não só para atualização do conhecimento científico que lhes forma o objeto, mas também quanto à sua adequação ao momento de desenvolvimento pessoal do discente. A dúvida, portanto, deve pairar sobre as escolhas das disciplinas e o momento ideal de sua inserção ao desenvolvimento daquele futuro egresso. De acordo com o que estudamos, isso poderia gerar a um embate entre as acepções humanistas e positivistas por nós estudadas no presente. Entretanto, conforme temos reiterado, não se trata de privilegiar algum dos dois pontos de reflexão, mas de harmonizá-los buscando o equilíbrio. Essa espécie de construção do ensino jurídico, em nosso entendimento, imprescindivelmente indisciplinar, traria uma maior aptidão para se ofertar um curso de Direito humanista e, assim, com condições de propiciar a formação de um egresso reflexivo, com autonomia didática, apto à análise e crítica de questões e, até, um agente de transformação social. Tal forma de estruturação dos cursos jurídicos é a que nos parece mais próxima de propiciar o ensino que entendemos por humanista e interdisciplinar, ou seja, cujas disciplinas conversem entre si, agregando-se no intuito de demonstrar sua unidade e tendo como norteamento a formação de um egresso apto a criar racionalmente seus valores e, com eles, desenvolver reflexões críticas perante a realidade em que se insere, sem perder o dever de unidade nacional, apresentando propostas criativas para a superação de limitações ilegítimas da coletividade, bem como apto a (re)formar-se, autônoma e continuamente, em um ser humano mais completo para exercer suas aptidões profissionais e pessoais. É isso o que pensamos ser esperado do egresso dos cursos jurídicos, ao mesmo tempo que é o próprio objetivo dos cursos universitários de Direito. É preciso nos mantermos atentos ao alerta feito por Azevedo (p. 151), nos idos da década de 60 do século passado:

Ou a Universidade, com suas Faculdades ou seus Institutos de Ciências, se transforma, em sua estrutura e mentalidade, num foco de produção e renovação da cultura, pela pesquisa, teórica e experimental, e será a Universidade moderna que exige a nova civilização, ou se resigna a transmitir puramente, pelo ensino, a “ciência feita”, a cultura que já encontrou, e será rapidamente superada pelos institutos que se criarem fora dela e mesmo, como já se disse, contra ela, incapaz de se renovar e de manter o prestígio antigo.

Toda essa reflexão sobre um ensino jurídico interdisciplinar e humanista somente encontra relevância social, entretanto, se as legislações vigentes não lhe tolerem a liberdade, bem como se as propostas pedagógicas dos cursos de Direito adotarem seus mandamentos. Para se verificar tal situação, passamos, a seguir, a analisar as principais legislações vigentes relativas aos cursos jurídicos brasileiros.

2. OS CURSOS DE DIREITO E SUA FUNDAMENTAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VIGENTES

Após a análise inicial sobre o que se compreende por um ensino humanista e interdisciplinar nos cursos jurídicos, dá-se prosseguimento ao presente estudo visando realizar uma análise se tal concepção encontra-se presente nas políticas educacionais vigentes que contemplam a formação discente nos cursos de Direito.

Neste capítulo baseamos nossa análise a partir do que se encontra descrito em textos normativos estatais relativos à educação praticada nos cursos jurídicos, fazendo uma interpretação conforme os aspectos históricos e culturais vivenciados em suas respectivas vigências. Tal é a orientação de Bicudo (2011, p. 39), para quem a compreensão e explicitação necessárias para apresentar uma resposta ao problema desse estudo deve se dar: “[...] Se pergunta pelo dito em textos que expressam discursos já articulados sobre temas específicos, a busca recai na interpretação hermenêutica, com foco nos aspectos culturais e históricos”.

2.1 Legislação federal base para os cursos de Direito

Ao nos propormos estudar as Diretrizes Curriculares Nacionais, imperioso vinculá-las ao Ministério da Educação, responsável por editá-las. Este ente público tem suas raízes em 1930, pois não havia um órgão ministerial incumbido especificamente de tratar da educação, sendo que no ano em questão foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública. Em 1953, a questão social da saúde ganhou um Ministério próprio e o Ministério dos Negócios da Educação ganhou a sigla “MEC”, mas assumiu a incumbência de gerir também a preservação da cultura nacional, passando a se chamar Ministério da Educação e Cultura. Tal perdurou até o ano de 1985, quando a “cultura” também ganhou um Ministério próprio, mas sete anos após outra incumbência foi dada ao Ministério da Educação: cuidar do desporto, transformando-se então no Ministério da Educação e do Desporto. Foi somente no ano de 1995, por intermédio da Lei Federal nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que também deferiu ao desporto um Ministério próprio, que o Ministério da Educação passou a ter a responsabilidade única de formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem, conforme a nova redação legal dada do artigo 6º da lei federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Esse preâmbulo histórico torna-se necessário para observarmos que, não obstante se possa falar, desde 1930, na existência de um Ministério com a incumbência de desenvolver a educação, ou em um Ministério exclusivo para o desenvolvimento da educação nacional a partir de 1995, a assunção de um sistema de ensino unificado e centralizado nas determinações do Governo Federal se deu no início da década de 60, o que criou condições para o surgimento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi a Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. A partir de então, o Governo Federal buscou criar um currículo mínimo para todo o ensino ministrado no país, de forma a ser um símbolo da unidade nacional, partindo-se do nível básico (que atualmente nominamos por fundamental e médio) até o nível superior (universitário).

Essa centralização do Governo Federal na determinação das bases da educação nacional frutificou nas normas jurídicas que serão analisadas a seguir, sendo possível observar que foram editadas para consolidar a cultura econômica e política reinante em seus respectivos nascedouros.

2.1.1 A Constituição Federal do Brasil de 1988 e seus princípios educacionais

Por se tratar de um estudo de aspecto legislativo, achamos pertinente iniciar pelo texto legislativo mais importante da nação, qual seja, a vigente Constituição Federal, que, no Brasil, foi promulgada em 1988. Oportuno lembrar que seu surgimento foi motivado pela necessidade de uma resposta aos anos de sucessivos governos diretamente ligados às forças armadas e que perdurou até quase o final da década de 80 do século passado, quando os movimentos populares, aliados a diversas outras forças sociais representativas de diferentes grupos, exigiam não só uma mudança nas leis brasileiras, mas, acima disso, uma mudança no próprio regime político então instalado. Para o alcance de tal mister, foi eleita uma Assembleia Nacional Constituinte juntamente com as eleições de 1986, tendo ela iniciado seus trabalhos no ano seguinte (1987) e entregue ao Brasil o fruto de seu trabalho no ano de 1988, quando, então, surgia a nova – e vigente – Constituição Federal da República Federativa do Brasil, considerada a mais democrática e social de toda a história brasileira.

Vale ressaltar que toda Constituição Federal é o texto normativo que regulamenta os objetivos, fundamentos e elementos governamentais e sociais mais relevantes de uma nação. E o texto em análise trouxe modificações fundamentais para a educação brasileira.

O primeiro aspecto a ser observado é quando a Constituição Federal, logo em seu artigo 3º, determina que um dos objetivos fundamentais da República do Brasil é “*III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais*”. Torna-se oportuno esclarecer que, quando se fala em objetivos fundamentais de uma nação, se está explicitando a própria razão de o país existir, qual sua missão perante o povo que o constitui. Assim, podemos concluir que o Brasil elencou, como um dos pilares que justificam a sua própria existência enquanto nação, elevar o nível social da população a patamares coerentes com a dignidade da pessoa humana. E não acreditamos que tal objetivo possa ser alcançado desprezando-se a evolução do nível educacional, desde suas raízes até o seu mais elevado grau, incluindo-se aqui a educação de nível superior.

Ratificando esse entendimento, a mesma Constituição Federal, logo em seu artigo 6º, elenca expressamente a educação como um direito social fundamental de todo ser humano. E, ao qualificar a educação como direito social fundamental, quis a Constituição Federal que fosse tratado como um direito essencial para que o ser humano possa se desenvolver enquanto tal, gerando uma obrigação do Estado indeclinável e irrevogável. Isso nos permite afirmar que a educação a ser prestada não é algo meramente formal, a ser ministrada de forma burocrática; na qualidade de direito social, deve ser uma educação que importe em lhe edificar enquanto ser humano, enquanto sujeito de sua própria existência e de seus desígnios, de modo a dotá-lo de condições de ser capaz de tornar-se um cidadão consciente e reflexivo, independente, em condições de superar – por seus próprios esforços – situações de privações, e garantindo-lhe a consciência necessária para poder usufruir sua liberdade com responsabilidade – liberdade essa que não se resume a um mero estado de fato de poder ir e vir, mas, acima disso, a liberdade de moldar autonomamente sua consciência, sua personalidade e seu projeto de vida, conforme por nós já exposto.

A exemplo do que adotamos como conceito de humanismo, podemos afirmar que a educação deve passar de sua moldura tecnicista para ser uma educação reflexiva, humanista enfim. Uma educação que não torne o homem um mero instrumento de interesses políticos ou financeiros que muitas vezes sequer compreende, que não o trate como um objeto ou um número, mas sim como pessoa titular de direitos, que utiliza o conhecimento adquirido para aplicá-lo em sua vida concreta, lhe oportunizando condições de desenvolver a si próprio e à sociedade. A educação deve deixar de enraizar-se somente em mero produto de enriquecimento financeiro nacional (ou de elites coligadas ao governo) e passar a ser um meio de transformação social.

A importância da educação para a Constituição Federal pode ser sentida pelos diversos artigos legais espalhados em seu texto que buscam a sua efetivação como realidade social, determinando que sua efetividade se dê mediante atuação conjunta e corresponsável da União, dos Estados-membros e dos Municípios (art. 23, V, CF). Determina a Constituição Federal, por exemplo, que o Governo Federal, ao determinar o valor do salário-mínimo nacional, deve levar em consideração que a referida verba proporcione condições ao empregado de suportar as despesas necessárias à educação (art. 6º, IV, CF); há, também, uma descentralização do poder de legislar sobre educação, podendo tanto o Governo Federal, quanto os Estados-membros e Municípios, editarem leis a respeito, o que proporciona que as características típicas da multiculturalidade regional reinante no Brasil adentrem em tais normatizações; ou, ainda, proíbe a existência de tributação sobre o patrimônio, a renda ou os serviços das instituições de ensino sem fins lucrativos (art. 150, VI, “c”, CF), visando, com isso, tornar menos oneroso o ato de ensinar, além de facilitar a criação e a manutenção de outras entidades educacionais sem fins lucrativos, buscando produzir diversos benefícios sociais mediatos e imediatos.

Também nos parece relevante que a mesma Constituição Federal vigente tenha deferido todo um capítulo em seu texto, constituído dos artigos 205 a 214 da Carta Magna, exclusivamente para a normatização da educação. Nesse espaço, foi de relevância social ratificar que a educação é direito de todos, ao mesmo tempo que determinou o seu encargo não só ao Estado, mas também à família (art. 205, CF). Vários princípios são estipulados para nortear os programas de ensino de todo o Brasil, desde o infantil até o superior, sendo que ao presente estudo interessa, particularmente, o inciso III do artigo 206, onde se determina que a educação brasileira deve se nortear pelo “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”.

Desse princípio constitucional podemos obter a percepção de que o ensino brasileiro, inclusive o superior, não deve ser exclusivamente focado para o mercado de trabalho, delegando ao professor que seja um mero reproduzidor de informações e que o aluno seja um mero técnico, sem reflexão, à exemplo da tão famosa expressão “educação bancária” criada por Paulo Freire (1983). A formação do discente para ser um criador de ideias e poder tomar seu lugar no mundo, não simplesmente existindo, mas, mais do que isso, sendo um condutor consciente e efetivo de sua própria história, de modo a tornar-se também um importante agente de transformação social, deve fazer parte de todo e qualquer planejamento de educação. No ensino superior, tal característica deve merecer uma atenção especial quando o adensamento do conhecimento científico em uma determinada área do conhecimento se faz presente, sendo de se observar que a mesma carta constitucional prevê que é dever do Governo Federal incentivar financeiramente

tais instituições que, no ato da pesquisa e da extensão, estimularem a inovação, pois acredita-se ser por meio da constante inovação que se possibilitará a resolução de grande parte dos problemas concretos que afligem o ser humano. Dessa forma, a preocupação constitucional com o ensino superior para a produção de pesquisa e novos conhecimentos humanos é expressa no artigo 208, V, da Constituição Federal, quando afirma que é responsabilidade do Estado garantir “acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Por fim, mas não menos importante, a Constituição Federal também deu uma nova dinâmica – bem como restaurou a importância – aos Planos Nacionais de Educação – PNE, obrigatórios para todas as instituições educacionais públicas e privadas. Inicialmente, a redação original do artigo 214 da Constituição Federal previa que tais PNE’s teriam “duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público”. Mas em 2009 essa redação foi alterada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que designou aos PNE’s as características de ser

de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (BRASIL. Constituição Federal, 1988).

E a meta a ser alcançada pelos PNE’s, entre outras, deve ser a erradicação do analfabetismo, a universalização da escola, a melhoria da qualidade de ensino, a formação para o trabalho e, o que nos apresenta de destaque relativamente ao nosso estudo, a promoção humana, científica e tecnológica do país. Compreende-se, portanto que a promoção dos valores humanos, a adequação do ensino a um estilo humanista, a preocupação do educador para fazer com que seu ensino seja um instrumento de transformação social do educando e da sociedade em que ele se encontra inserido são, entre outros, os próprios fundamentos do Plano Nacional de Educação. Diante de tal determinação constitucional, podemos considerar que o ensino que se afastar de uma preocupação humanista é um ensino que não mais se adequa ao sistema educacional brasileiro.

O ensino superior brasileiro recebeu um tratamento de destaque em nossa Carta Constitucional, cabendo à sociedade e aos governantes efetivarem todos os esforços para outorgar a devida implementação aos ditames de nosso principal texto legislativo.

2.1.2. A reforma advinda da Lei Federal nº 9.131, de 24 de novembro de 1995

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, tornou-se inequívoca a necessidade de uma modificação no sistema educacional brasileiro, pois, como visto, o próprio sistema tecnicista sobre o qual havia se constituído já se mostrava dissociado dos objetivos traçados pelos novos tempos. Desta forma, sete anos após, uma grande reforma educacional estaria surgindo em nosso país, a iniciar-se pela Lei Federal nº 9.131/95, que modificou vários dispositivos da já aqui citada primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961).

Uma das principais medidas educativas que ocorreram em virtude do Ministério da Educação já contar, à época, com a competência para gerir toda base da educação nacional, desde os anos iniciais até o ensino superior, foi modernizar os órgãos de auxílio para a efetivação de tais mudanças, de modo tal que se determinou uma ampla reformulação no Conselho Nacional de Educação – CNE, órgão do Ministério da Educação que, nos termos do vigente artigo 6º, passou a ter “*atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional*” (BRASIL, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961). O Conselho Nacional de Educação é formado por duas câmaras, uma para tratar do ensino básico e fundamental (Câmara de Educação Básica – CEB) e outra para tratar exclusivamente da educação superior (Câmara de Educação Superior – CES), sendo que ambos têm, em seus quadros, doze conselheiros, todos indicados pelo Presidente da República, conforme o artigo 8º da Lei federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. No caso do Câmara de Educação Superior, que nos interessa particularmente, entre seus conselheiros estão o Secretário da Educação Superior (que possui cargo nato) e, pelo menos seis (06) outros que serão nomeados a partir de lista de brasileiros de reputação ilibada, que tenham prestado serviços relevantes à educação, à ciência e à cultura, elaborada pelo próprio Conselho, a partir de consultas feitas às entidades da sociedade civil relativas à educação, ou seja, entidades nacionais, públicas e particulares, que congreguem os reitores de universidades, diretores de instituições isoladas, os docentes, os estudantes e segmentos representativos da comunidade científica, com mandato de quatro anos.

A grande relevância desta lei de 1995 para a estruturação dos cursos superiores (embora também existente para a educação básica) foi a criação do sistema de Diretrizes Curriculares Nacionais, que são normas obrigatórias que orientam o planejamento curricular das escolas de

todos os níveis, dotando o corpo docente de posições filosófico-críticas sem, contudo, ferir a autonomia da escola e da proposta pedagógica. Traçam elas os princípios e os elementos mínimos que os cursos universitários devem conter em seus projetos pedagógicos, visando desenvolver adequadamente as competências e habilidades dos discentes, de forma a garantir o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação então vigente, bem como uma formação mínima adequada e de forma a atender aos novos preceitos educacionais fixados pela Constituição Federal de 1988.

Em 1996 foi publicada também a terceira – e ainda vigente – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que mais explicitamente tanto da questão dos Planos Nacionais de Educação, como da necessidade das Diretrizes Curriculares Nacionais.

2.1.3. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

Antes de adentrarmos, propriamente, à análise de eventuais aspectos humanistas inseridos na vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, torna-se importante fazer uma sucinta análise de algumas das principais legislações que precederam a vigente lei em comento, buscando, assim, encontrar sobretudo os princípios que nortearam a educação brasileira.

No início da última década de 60, o Ministério da Educação e Cultura, a quem competia fixar as bases da educação nacional, trabalhou pela publicação da Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tal lei partiu de uma preocupação de se unificar a base de toda a educação no país, inclusive para se preservar a unidade cultural em todo o território. Podemos afirmar que foi a partir de 1961 que o sistema educacional brasileiro passou a ter sua base de regência tratada de forma uniforme e dotada de uma normatização centralizadora na figura do Governo Federal. Não se exclui, na verdade, a possibilidade de os demais entes públicos, como Estados-membros e Municípios, legislarem sobre educação, mas seus textos legais devem encaixar-se no plano maior ditado pela União.

Parece-nos importante contextualizar que esta primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi editada em um período de grande expansão econômico-industrial brasileira, situação que se mantinha desde a segunda metade da década de 50. Não obstante esse

avanço econômico e industrial, as políticas governamentais não conseguiram desenvolver uma distribuição de renda igualitária, de forma que a maior parte dos benefícios daí advindos tinham as elites empresariais como maiores beneficiárias. Era um sistema, portanto, que convivia com o problema social da concentração de renda nas mãos dos detentores do capital, embora reconhecesse o desafio de superar tal situação. E como efeito de tal concentração podemos apontar a ausência de significativo avanço sociocultural, inclusive no aspecto educacional, bem como na manutenção da pobreza reinante, das desigualdades sociais e regionais. Uma das poucas tentativas de se alterar esta realidade foi a mudança da capital federal para a região do Centro-Oeste, significando uma tentativa de levar o desenvolvimento e a melhoria do bem-estar social para o interior do Brasil.

A pobreza financeira da maior parte da população nacional resultava em mão-de-obra desqualificada, não obstante o estudo universalizado já fosse definido como garantia de todos desde a Constituição Federal de 1934. Mas o acesso à escola, inclusive a básica, era uma irreabilidade.

Como a falta de educação adequada produzia efeitos também imediatos e, dentre eles, a limitação à uma continuidade do avanço econômico nacional, a edição da citada Lei Federal nº 4.024/1961 visou tornar efetivo o acesso à educação, bem como exigir um conteúdo mínimo obrigatório a ser ministrado. Por essa razão, o ensino passou a ser norteado pelo viés econômico, ou seja, passou a ser uma educação voltada a formar trabalhadores para o mercado de trabalho, resultando no que se chamou de “ensino tecnicista”.

A análise dos termos dessa primeira LDB permite considerar que, quando de sua publicação, existia uma preferência pelo ensino tecnicista. Esta vertente pode ser colhida, por exemplo, logo no artigo 1º da lei em comento de 1961, ao estipular que, entre as sete finalidades da educação brasileira, encontrava-se “o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio”. Não devemos ignorar, contudo, que outros artigos da mesma lei possuíam um texto de inspiração humanista, como a preocupação pelo acolhimento da diversidade, adotada no inciso I do mesmo artigo 1º, ao dispor que outra finalidade do sistema educacional brasileiro seria a “compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade”; ou, ainda, o artigo 20 da mesma lei, que obrigava a União e os Estados a respeitarem, quando da organização dos ensinos fundamental e médio, “à variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais”. Mas a sua literalidade

esbarrava no interesse empresarial então reinante, bem como no sistema ditatorial de governo que já estava por surgir.

Também pelo texto legal em comento, houve uma centralização na figura do Governo Federal da eleição dos componentes mínimos obrigatórios. Tais componentes, bem como o Plano Nacional de Educação, deveriam ser elaborados pelo então existente Comitê Federal de Educação, conforme descrito no artigo 7º da Lei Federal nº 4.024/61, órgão então “constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação”, redação essa advinda do artigo 8º da mesma lei. Em virtude disso, a política educacional brasileira foi afetada pelo regime ditatorial que se instalou no Brasil 03 (três) anos após, abrindo raízes para a adoção de uma educação plenamente controlada, ofensora de liberdades e voltada para a formação de trabalhadores tecnicamente qualificados, visando manter o impulso industrial reinante, de forma que a escola viria a se tornar uma mera fornecedora dos operários desejados pelo desenvolvimentismo econômico. Era o desejo governamental de uma sociedade mais produtiva. Eram os primeiros sinais do modelo de ensino tecnicista que encontraria grande abrigo já no final dos anos 60 (sessenta) e se manteria consolidado até meados dos anos 80 (oitenta).

Outra relevante contribuição dessa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trouxe reflexos para o desenvolvimento do ensino do Direito, foi dotar o Brasil de uma legislação que demonstrasse preocupação educacional também com o ensino superior, bem como determinar a implementação dos Planos Nacionais de Educação PNE's, que já eram previstos legalmente mesmo antes da década de 60, e que se constituem de projetos de médio prazo para se obter o aprimoramento do desenvolvimento educacional do país, em todos os níveis – o primeiro PNE foi editado por lei federal e surgiu em 1962. Todavia, a primeira LDB foi objeto de inúmeras críticas, pois criada sem um estudo social para se conhecer a realidade educacional brasileira, o que seria imprescindível por se tratar de um planejamento de longo prazo para sanar um problema histórico da população.

Uma incorreção comum é afirmar que teria sido essa lei de 1961 a criadora, em nível legislativo, dos PNE's. E tal incorreção se mostra clara ao se constatar que a própria Constituição Federal de 1934 já determinava a competência do então Conselho Nacional de Educação (órgão público embrionário do atual Conselho Federal de Educação) para a elaboração de Planos Nacionais de Educação – PNE's. Esse Conselho Nacional de Educação, criado portanto na década de 30, se constituía de um órgão meramente consultivo cuja missão era “sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas

educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais” (Brasil, Constituição dos Estados Unidos da República Federativa do Brasil, 1934). Competia-lhe, também, elaborar o Plano Nacional de Educação, a ser analisado e aprovado pelo Poder Legislativo.

A Constituição Federal de 1934 também dispunha, especificamente em artigo 150, parágrafo único, letra “b”, que os PNE’s a serem criados, sempre de forma temporária, deveriam se nortear, no que se refere à educação superior, pelo ensino gratuito, sempre que possível, visando torná-lo mais acessível à população; bem como, conforme seu artigo 159, parágrafo único, letra “c”, pela liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as eventuais prescrições legais em sentido contrário. Todavia, estas disposições demoraram a ter efetividade, pois, conforme já afirmamos, o primeiro Plano Nacional de Educação só viria a surgir em 1962.

Em 1968 tivemos o surgimento de outra lei que trouxe reflexos diretos para os cursos de Direito, qual seja, a Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a chamada Lei de Reforma do Ensino Superior. Trata-se de um marco por ter representado a primeira grande intervenção do governo ditatorial no ensino superior brasileiro. Apesar de assegurar, em seu artigo 1º, a “autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira”, impôs ao Presidente da República a escolha dos reitores e dos vice-reitores de todas as universidades federais, conforme seu art. 16, inciso I. Isso possibilitou o maior controle governamental sobre as entidades estudantis públicas, de forma a dificultar, o quanto possível, as manifestações educacionais, notadamente as estudantis, bem como propiciar uma facilitação da implementação do ensino tecnicista. Buscou-se transformar as instituições públicas de ensino superior em fonte de disseminação da cultura governamental, bem como em produtora de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

O modelo de ensino adotado para as instituições públicas desprezava a consciência social e individual para privilegiar uma atitude memorizada, irrefletida, bem distante dos necessários ideais da coletividade. Muito distante, portanto, de uma desejável educação progressiva ou participativa. Para Saviani (1997, p. 62),

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia

tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Essa lei de 1968, portanto, teve importante influência no desenvolvimento do ensino de Direito no Brasil. Os cursos federais então existentes tiveram seus reitores e vice-reitores atrelados aos interesses do governo federal e das elites, enquanto os da iniciativa privada, embora pudessem escolher seus administradores, normalmente recebiam os alunos que possuíam não só menor poder aquisitivo – resultado da dificuldade de ingresso no ensino superior pelas classes inferiores, pois o acesso ao ensino público de nível superior era bastante concorrido e, por isso, normalmente suas vagas eram ocupadas pelos alunos de melhor poder aquisitivo que obtinham melhor preparação mediante a frequência ao ensino de 2º grau em instituições privadas –, mas, também, dotados de um menor desenvolvimento educacional. Essa foi a forma, portanto, de o Governo Federal utilizar os órgãos de ensino para atender aos seus próprios interesses e proporcionar um desenvolvimento econômico elaborado a partir de um sistema tecnicista.

Em 1971, o ensino fundamental e médio recebeu, do então governo militar brasileiro, o que podemos nominar de Segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971). Na ocasião, o então governo militar brasileiro tratou de realizar as adaptações necessárias ao ensino de 1º e 2º graus. Não adentraremos à análise desta lei em virtude de fugir dos objetivos do presente estudo, mas não podemos deixar de observar que esta norma reformadora do ensino básico brasileiro, a exemplo do que já havia sido implementado em nível legislativo para o ensino superior, institucionalizou uma preferência pelo ensino tecnicista.

No ano de 1996 foi publicada a vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a qual, buscando a implementação do novo sistema educacional fixado pela Constituição Federal de 1988, bem como na reforma educacional praticada pela Lei Federal nº 9.131/95, trata expressamente de todo o ensino brasileiro, desde o básico até os cursos superiores, sendo um texto de relevância para se compreender a sistematização legislativa que rege atualmente os cursos jurídicos nacionais. Em virtude da limitação ao nosso objeto de estudo, só serão analisados os aspectos relativos ao ensino superior brasileiro.

Esta Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em diversas passagens, traça diretrizes comuns ao ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e ensino

médio) e ao ensino superior. Quando atua desta forma, utiliza a nomenclatura “educação escolar”, conforme se depreende do artigo 21 da lei em comento. E a humanização de toda a educação escolar pode ser percebida logo nos primeiros artigos da mesma lei, quando encontramos uma nítida preocupação do legislador com os objetivos do ensino, ou seja, quando afirma que o ensino deve ser ministrado buscando ser um instrumento eficiente para o ser humano atuar em seu cotidiano. Para evidenciar tal objetivo, o artigo 1º, § 2º, da LDB, direciona que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Antes de se imaginar que isso seria uma forma de restaurar o ensino tecnicista, pois poderia sugerir a educação para o trabalho, não devemos ler o artigo dissociado de seu contexto, e a riqueza de seu conteúdo somente é percebida nesta leitura contextualizada. Ou seja, a lei é fruto de um novo regime democrático, com governantes eleitos pelo próprio povo, e que elencou a dignidade da pessoa humana como princípio fundamentador de todos os atos humanos praticados no Brasil. Assim, a vinculação da educação ao mundo do trabalho e à prática social tem a conotação não de restaurar o ensino tecnicista conforme implementado na década de setenta, mas franquear um meio de conexão para que o mundo científico encontre sua razão de ser na realidade cotidiana do aluno, da mesma forma que esta realidade do discente deve nortear o que haverá de lhe ser ensinado daquele vasto mundo científico.

É uma forma, conforme defendia Paulo Freire (2011), de trazer o entorno escolar para dentro da sala de aula, fazendo com que o discente tenha compreensão do valor do que lhe é ofertado em seus estudos e da utilidade daquele ensino para a sua vida enquanto ser humano e agente de transformação social.

É, como analisado, retirar o ensino científico aplicado em nível superior do campo da abstração absoluta, como se fosse um valor em si mesmo, para inseri-lo em uma conjuntura realista, múltipla, subjetiva, onde o discente universitário – e, particularmente, o estudante de Direito – possa compreender a relevância dos ensinamentos que lhe são passados, e uma forma de se possibilitar tal resultado é fazê-lo perceber que tais ensinamentos correspondem à sua realidade vivida ou desejada. São por fatores como este que a lei em comento, quando do estudo específico de nível superior, aponta a necessidade do estímulo da criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo.

À medida que o ensino do Direito passa a reconhecer a realidade existente extramuros, ele incorpora a vida humana real, suas alegrias e sofrimentos, suas necessidades e privações, outorgando ao discente uma compreensão mais rica de seus estudos. O discente, a par de

conhecer as leis que regem seu país ou sua região, tem a oportunidade de aprender também situações cotidianas que ignora e que margeiam a sua própria existência, ao mesmo tempo que, em outras oportunidades, verá sua própria condição familiar ou social retratada à luz dos valores do Direito, podendo assim compreender mais o mundo em que vive, sua importância naquele contexto e a diferença que está apto a realizar. É por nortear-se pela compreensão da sociedade que a educação superior deve primar pela pesquisa e pela investigação científica, pois, deste modo, poderá propiciar o desenvolvimento acerca do entendimento do homem e do meio em que vive, conforme preconizado por essa lei básica de 1996.

Não nos parece ter sido outro o objetivo da lei ao buscar uma educação que vincule as práticas e costumes sociais ao ensino do Direito, pois consideramos que a norma jurídica tem um de seus principais fundamentos no servir ao ser humano, e não o inverso. Mantendo-nos nesse caminho, o ensino superior fundamenta uma de suas mais sublimes finalidades que é formar diplomados que estejam aptos para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua.

Até a análise interdisciplinar e humanista dos atos ilícitos (crimes) deve fazer parte da sala de aula do estudante do Direito. A compreensão social da razão do ilícito, por exemplo, é capaz de propiciar ao discente uma interpretação profunda da sociedade em que vive, conhecimento específico, original, particularizado à sua realidade.

A preocupação com um ensino humanizado também pode ser percebida em outra disposição da LDB, quando se adentra ao estudo dos princípios que devem fundamentar a educação nacional, sem prejuízo dos demais já estudados advindos da Constituição Federal. Entre eles, podemos destacar o da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento a arte e o saber. A defesa da liberdade de aprender e ensinar limita a atuação indevida do Estado (em seus três níveis) sobre o ensino ministrado em salas de aula, estando aberto para a inserção de assuntos que envolvem a realidade discente e docente. Embora teremos, em momento posterior, a oportunidade de observar que o Estado ainda elenca parte dos assuntos (disciplinas) que devem ser tratados nos cursos universitários, podemos considerar que já existe uma importante margem para a inserção de culturas regionais ou locais, o que propicia um ensino mais aprimorado e contributivo para a própria evolução do docente enquanto ser intelectual e enquanto pessoa. É a materialização, assim, da educação como uma via de mão-dupla, expressão cunhada por Paulo Freire (2003).

Essa limitação da atuação estatal sobre o ensino oportuniza que instituições de ensino, docentes e discentes, em consenso democrático, fixem considerável parte do conteúdo que fará

parte do programa educacional, podendo obter resultados relevantes, em particular a existência de pontos de vista diversos coexistindo equilibradamente no mesmo espaço escolar, sendo tal direito/dever social descrito como o direito de todos ao “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Brasil. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), bem como o dever de tolerar as culturas diversas, resultando em melhores chances de uma coexistência pacífica na sociedade. Não é outro o intuito do inciso X do mesmo art. 3º da LDB ao dispor que toda a experiência extramuros seja incorporada ao ensino ministrado, não havendo razões para se imaginar que tais ricas experiências não sejam compartilhadas pelos discentes e debatidas em conjunto.

Outra percepção de uma visão humanista na LDB pode ser compreendida, também, quando da leitura de seu art. 9º, que obriga o Governo Federal, quando da realização dos Planos Nacionais de Educação, a solicitar o auxílio das demais unidades da federação, quais sejam, os Estados-membros, o Distrito Federal e os Municípios, visando, entre outros, conhecer as múltiplas realidades sociais, bem como apresentar-lhes auxílio técnico e financeiro quando necessitado. Afinal, o Plano Nacional de Educação terá a finalidade de conhecer a realidade dos estabelecimentos de ensino e fixar os objetivos necessários para a superação de seus entraves. Estes estabelecimentos de ensino têm, igualmente, a obrigação de ofertar meios para criar uma interpenetração entre a instituição e a sociedade, situação que poderá ser geradora de grandes frutos para todos os envolvidos. Esta integração, além de poder propiciar um ensino mais contextualizado e humanizado, também poderá interferir na profissão a ser exercida por aquele discente, pois conhecedor dos desafios sociais e da competência adquirida – ou, nos termos do artigo 43, VI, da LDB (BRASIL, Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais” –, poderá “prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade (BRASIL, Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), além do que estará incentivando outras pessoas a seguirem o mesmo caminho, deixando de serem meros espectadores de uma vivência incompleta para tornarem-se agentes de transformação social e de superação individual.

Esses dispositivos são indicativos de que o ensino brasileiro está iniciando um movimento de intensa reestrutura perante o ensino tecnicista. A opção em se fornecer um ensino humanista, interdisciplinar e reflexivo nos parece clara. Percebe-se que o ordenamento jurídico pátrio optou por abandonar o norteamento de formar profissionais qualificados especialmente para a produção industrial ou de serviços, geradoras de renda para os fundos públicos ou para

as elites detentoras do capital. Em seu lugar, edificou o que considera ser o caminho para que surja no país um novo modelo de cidadão, um novo profissional, um novo graduado, que primeiramente tenha o conhecimento de sua relevância e posição e, em passo seguinte, adquira adquirisse o conhecimento necessário para praticar comportamentos, em seu trabalho ou fora dele, visando o aperfeiçoamento social. Tal aperfeiçoamento não deverá se limitar ao aspecto financeiro mas, também, na capacidade de utilizar a ciência para o benefício do próprio homem, individual e coletivamente. Tal comportamento nos apresenta como o renascimento de uma concepção em que se vê o aperfeiçoamento científico sobretudo para servir ao homem, aperfeiçoá-lo e tornar sua vida mais digna, perdendo espaço a busca da ciência pela ciência, da ciência desligada da realidade. Esta lei defende um caminho importante para que surja no país, além de um novo profissional, um novo cidadão.

Motivada por todos os elementos aqui citados, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 finalizou seu texto estipulando que deve ser dedicada toda uma década à formação de uma nova “Educação no Brasil”, cujo primeiro passo deve ser a edição de um novo Plano Nacional de Educação, o qual tem como objetivo reconhecer os problemas sociais do Brasil e desenvolver um projeto de dez anos para que fossem combatidos, visando sua minimização.

Embora o atual Plano Nacional de Educação não tenha sido publicado no prazo previsto de um (01) ano a contar da terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme previsto no artigo 87, § 1º, da Lei Federal nº 9.394/96, ela teve a sua existência logo no raiar de 2001.

2.2. O Plano Nacional de Educação

Conforme já analisado no decurso da presente, a República do Brasil adotou o sistema de editar planos nacionais de educação desde 1962, aproximadamente um ano após a publicação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961). O texto constitucional de 1988, por sua vez, também determinou a elaboração, dentro de um ano, de um novo PNE, prazo esse que não restou cumprido. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, datada de 1996, renovou esse prazo, de forma que o termo final fixou estendido até 1997, não tendo sido novamente cumprido. Enfim, um Plano Nacional de Educação

posteriormente à Constituição Federal só veio a surgir em 2001, com a publicação da Lei Federal nº 10.172, em 09 de janeiro daquele ano.

Nos é oportuno efetivar uma análise do vigente Plano Nacional de Educação, buscando individualizar quais aspectos são aplicáveis aos cursos superiores de Direito e, em particular, se o tratamento legislativo respeita concepções humanistas e interdisciplinares que entendemos necessárias para a formação do profissional do Direito.

2.2.1. O Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001)

Diferentemente de sua primeira edição, o PNE/2001 teve a cautela de somente propor medidas para superação das dificuldades educacionais brasileiras após um grande estudo para conhecer quais eram tais dificuldades. Entretanto, este PNE/2001 tornou-se um grande insucesso em virtude do exagerado número de metas e objetivos elencados, totalizando 295 (duzentas e noventa e cinco). Diante de tão vasto número, perdeu-se a referência entre quais objetivos seriam os mais necessários e os que poderiam ser postergados, ou seja, não se conseguiu distinguir adequadamente, nos anos de implementação, quais destas metas seriam as fundamentais e quais seriam as secundárias.

Os dados utilizados para a realização do PNE/2001 basearam-se em números obtidos em pesquisa realizada em 1998, pelo INEP/MEC. A justificativa para a inclusão do ensino superior no referido plano se deu pela conclusão de que o citado ensino superior enfrentava sérios problemas e com tendência de agravamento, pois se previa uma explosão de demanda por este nível de ensino. Na ocasião, existiam 6.950 cursos ofertados em um total de 973 instituições de ensino superior, atendendo 651.353 estudantes. Já se notava uma forte tendência de aumento no número de inscrições e uma maior participação das instituições privadas. A pesquisa e a extensão, todavia, deveriam ser incentivadas em instituições públicas. Embora tais números sejam expressivos, à época o Brasil possuía uma das menores taxas percentuais de participação no ensino superior entre jovens de 18 a 24 anos, de toda a América Latina.

O reconhecimento da importância do ensino superior para o desenvolvimento nacional apresentou-se como essencial, como podemos perceber do diagnóstico apresentado:

Nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. Num mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior. Para que estas

possam desempenhar sua missão educacional, institucional e social, o apoio público é decisivo (BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001).

Os objetivos gerais do PNE/2001 abrangem o aumento do nível de escolaridade da população, em todos os níveis; a melhoria constante da qualidade de ensino, desde o básico até o ensino superior; a democratização da educação, diminuindo a desigualdade entre setores sociais e regionais; e, por fim, a busca por uma gestão do ensino mais democrática, com maior autonomia especialmente para as instituições públicas.

Em um sentido mais específico, outros objetivos elencados após o diagnóstico apresentado e que, para fins do presente estudo, são considerados de extrema relevância foram: a importância de se permitir o crescimento do número de instituições privadas, haja vista o aumento expressivo de egressos do ensino médio; o aumento de vagas nas instituições federais; também com relação às instituições federais, devem ser seus membros incentivados a aumentar suas pesquisas, haja vista que o estudo destacou uma vocação natural para tanto, pois nelas se originam noventa por cento (90%) de todas as pesquisas realizadas no país; a expansão de vagas no ensino noturno, seja nas instituições públicas, seja nas instituições particulares, de forma a outorgar condições ao estudante-trabalhador de alcançar o ensino superior com efetividade (o diagnóstico apurou que 55% do número total de estudantes daquele momento já se encontravam matriculados no ensino superior noturno).

As metas então elencadas foram ambiciosas, podendo-se destacar especialmente as de: elevar, em uma década, a oferta da educação superior para trinta por cento (30%) de todos os estudantes egressos do ensino médio na faixa dos 18 aos 24 anos; diminuir a desigualdade de oferta de cursos universitários entre as diversas regiões do país; incentivar um amplo sistema de avaliação interna e externa das instituições públicas e privadas, visando garantir melhor qualidade de ensino; estabelecer diretrizes curriculares nacionais que assegurem a flexibilidade necessária para as instituições de educação superior, respeitando a diversidade de suas clientelas e respectivas regiões; estimular o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa nas universidades, dobrando o número de pesquisadores qualificados em dez anos; e implementar políticas voltadas às minorias, vítimas de discriminação, que compensem as deficiências de sua formação escolar e lhes garantam condições de concorrer às vagas universitárias em igualdade de condições. Registre, por transparência, que o presente estudo elencou apenas seis (06) das trinta e cinco (35) metas elencadas no PNE/2001 para o ensino superior, por serem as condizentes com o presente estudo.

O Plano Nacional de Educação que sucedeu essa política, reconheceu a ineficiência do

PNE/2001, muito em virtude de sua ambição quanto ao excesso de metas propostas, bem como pela falta de uma estratégia clara para se alcançá-los. Tais aspectos foram observados atentamente pelos estudiosos na elaboração do vigente PNE/2014.

2.2.2. O Plano Nacional de Educação (Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014)

Originalmente esperado para 2011, o novo Plano Nacional de Educação somente foi publicado em 2014, sendo objeto da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Sua vigência encontra-se consolidada entre os dias 25 de junho de 2014 e 25 de junho de 2024.

Este novo Plano Nacional de Educação trouxe apenas 20 (vinte) metas, inovando ao incluir as estratégias necessárias para que tais objetivos sejam alcançados. Dessas vinte (20) metas, apenas três (03) estão diretamente vinculadas ao ensino superior.

Todo o estudo sobre o PNE/2014-2024 deve fundamentar a partir do contido no artigo 2º do texto legal em comento, que traz suas 10 (dez) diretrizes básicas, que são:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014)

Tendo em vista que nosso objeto de estudo são os cursos superiores (em particular os cursos de Direito), oportuno destacar, dentre as diretrizes acima, a preocupação dos gestores da educação nacional com as metas relacionadas nos incisos III, IV, V, VII e X.

A superação de desigualdades educacionais, elencada no inciso III, necessita da realização prévia de uma análise do perfil destas diferenças. Isso importará em conhecer a sociedade, a sua multiculturalidade e elencar os grupos que possuem maiores limitações de acesso à educação, buscando soluções que ofereçam a igualdade de oportunidades. Tal conduta representa o próprio papel do ensino superior em ser também um instrumento de

desenvolvimento social não centralizado, mas com tratamentos diferenciados conforme as diferenças se apresentem. Essa busca da multiculturalidade social também se mostra presente no inciso V das diretrizes educacionais, em particular ao almejar não só uma formação para o trabalho, mas igualmente uma formação cidadã. Esse objetivo possivelmente apontará resultados de distribuição mais justa do ensino, pois os grupos historicamente mais deficitários poderão ingressar mais e se manter nos cursos superiores e levarão consigo suas histórias e realidades, para serem objeto de conhecimento pelos outros; da mesma forma, terão a oportunidade de conviver proximamente com outros grupos igualmente prejudicados ou mais favorecidos, de forma que as diferenças culturais poderão ser evidenciadas, com o intuito de minimizar, o quanto possível, as disparidades injustificáveis. Tal prática terá chances de contribuir para uma formação cidadã, consciente, reflexiva e apta a oportunizar verdadeiras mudanças sociais, resultando no que o inciso X considera fundamental, ou seja, o respeito aos direitos humanos e à diversidade

Não foi esquecida a melhoria da qualidade da educação, inserida no inciso IV, demonstrando que a preocupação da política educacional não se resume a aspectos quantitativos. Entendemos que o ensino deficitário pouco contribui para a evolução social, não trazendo benefícios muito superiores à própria ausência de ensino. Assim, o aprimoramento educacional deve ser um norte em todas as práticas pedagógicas, resultando numa conduta docente que pratique e seja incentivada ao desenvolvimento profissional contínuo. Mas não basta aprimorar o ser humano se o entorno profissional não for igualmente objeto de atenção, como já nos alertava Azevedo (1967). Desta forma, entendemos que o objetivo de melhoria da qualidade da educação é, antes de uma meta, um traço contínuo e inesgotável da prática pedagógica, dependente de investimentos de todos os setores envolvidos, bem como de uma consciência ética dos próprios profissionais-docentes.

Mas, de todas as diretrizes, se pudéssemos elencar uma que definisse, a nosso ver, o grande objetivo do Plano Nacional de Educação, certamente indicariamos a promoção humanística do país, expressamente delineada no inciso VII em questão. Interessante observar que essa proteção humana se encontra no mesmo inciso da promoção científica, cultural e tecnológica, de forma a não possibilitar uma interpretação que crie hierarquia entre tais mandamentos. Desta forma proposital de explanação, num inciso único, permite-nos a compreensão que os valores ali elencados são de igual importância e não devem sobreviver isoladamente uns dos outros. O desenvolvimento tecnológico, por exemplo, só ganhará finalidade educacional se aliado ao elemento humano, cultural e científica. Da mesma forma,

não se permitirá, para preservar o elemento humano, desprezar-se o conhecimento científico ou tecnológico – essa forma de interpretação representaria um retrocesso social indesejado. A proteção cultural, também como exemplo, não deve difundir valores que desprezem o aspecto humano ou que não se coadunem com o conhecimento tecnológico ou científico. E assim sucessivamente, visando, com tal método interpretativo, criar um quarteto de valores fundamentais de obrigatória coexistência, pilares de todo o sistema educacional brasileiro.

A partir dessas preocupações é que encontramos o destaque feito pelo vigente Plano Nacional de Educação quanto à necessidade de maior inclusão da população no ensino universitário. A meta estabelecida no item 12 do anexo da Lei 13.005/2014 prevê o objetivo de conseguir-se a extensão do ensino universitário a cinquenta por cento (50%) da taxa bruta, sendo que trinta e três (33%) devem se incluir na taxa líquida. Conforme conceituação disponibilizada na página virtual da internet da Fundação Abrinq (ano), por taxa bruta devemos entender como sendo o percentual da população na educação superior sobre o universo da população de 18 a 24 anos, enquanto por taxa líquida devemos entender o percentual da população de 18 a 24 anos na educação superior. Em outras palavras, espera-se que, até 2024, metade dos estudantes de nível superior sejam formados por estudantes de 18 a 24 anos, bem como analisando-se toda a população desta faixa etária, que um terço dos mesmos esteja cursando algum curso de nível superior. A mesma meta prevê que, no mínimo, quarenta por cento (40%) das novas vagas estejam a cargo das instituições federais. As estratégias para se alcançar tais objetivos passam, entre outros, por um maior acesso ao crédito educacional, facilitação no acesso para grupos historicamente menos favorecidos, melhoramento das estruturas físicas e uma política que combata a evasão educacional, esperando-se que, ao final do período decenal, noventa por cento (90%) dos alunos matriculados efetivamente concluam seu curso superior.

Um aspecto digno de destaque é a estratégia anunciada de mapear-se as demandas sociais ao fomentar novas vagas de formação de nível superior. Em tal medida, vemos o objetivo de outorgar um ensino consentâneo com as necessidades sociais locais e regionais. Tal prática evitaria o excesso de formação de profissionais em determinadas áreas clássicas do conhecimento convivendo com a carência de profissionais em outros setores. É, como dissemos, a busca do equilíbrio. Fomentaria assim a diversidade profissional, bem como traria especial atenção à missão universitária de ser um instrumento de auxílio ao desenvolvimento social. Trata-se de escutar a sociedade para conhecer suas limitações e seus anseios, ofertando-lhe soluções mediante a oferta de vagas para formação em nível superior que lhe auxilie em sua

trajetória de desenvolvimento e diminuição de precariedades. Essa preocupação educacional parece-nos de grande relevância, pois estimula as instituições de ensino superior, públicas e privadas, a conhecer a sociedade em que se inserirão. E este conhecimento deve ser levado para dentro das salas de aula, efetivando assim um dos principais aspectos humanistas que analisamos ao longo do presente, qual seja, levar o entorno escolar para ser objeto de análise e reflexão entre docente e discentes.

A meta seguinte, de número 13 (treze), possui a preocupação específica de elevar a qualidade do ensino superior. Além de destacar sua preocupação neste aspecto, busca a norma que se efetue um aperfeiçoamento profissional do corpo docente, buscando professores inseridos em áreas de pesquisa acadêmica e diminuindo-se, gradualmente, o trabalho ofertado por professores com formação direcionada ao mercado de trabalho. Podemos chegar a tal conclusão ao conhecermos que a meta é elevar o número de mestres e doutores nas instituições de nível superior para o mínimo de setenta e cinco por cento (75%), dos quais trinta e cinco por cento (35%) devem ser doutores. Isso reafirma a posição de investir-se no ensino aliado à pesquisa, buscando respostas para as mais variadas questões sociais. Para se conseguir tal objetivo, a lei determina que sistemas avaliativos das instituições (Sinaes, Enade) devem ser aprimorados e ampliados, bem como desenvolvendo uma cultura de autoavaliação universitária. Entre as estratégias elencadas, todavia, não se encontra nenhuma medida que induza a um efetivo auxílio governamental, em aspecto financeiro ou científico, às instituições de ensino, visando o seu aperfeiçoamento. Não se encontra também, nas estratégias elencadas para obter-se uma melhor qualidade de ensino, qualquer indicativo de que tais avaliações deveriam ser regionalizadas, visando assim respeitar as multiculturalidades que foram, afinal, debatidas no contexto universitário. E isso nos possibilita a interpretação de que tais métodos avaliativos devem ser utilizados com moderação, não podendo ser considerados como único método indicativo da qualidade de um curso superior. Interessante seria, por exemplo, incluir o impacto social da instituição de ensino nas comunidades que a margeiam. Pautando-se na diretriz que determina que o ensino deve buscar a superação das desigualdades educacionais, não devemos tratar a educação sem um olhar atento para tais desigualdades, em particular quando da utilização de métodos avaliativos.

2.3. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito

Conforme já analisado, a reforma do ensino superior levada a efeito pela Lei Federal nº

9.131, de 24 de novembro de 1995, trouxe todo o ensino universitário para a gestão do Ministério da Educação, gestão essa que passou a ser exercida por intermédio do Conselho Nacional de Educação, composto por duas câmaras, sendo que a que se relaciona com os cursos de Direito e demais cursos superiores é a Câmara de Educação Superior – CES. A vigente Lei nº 9.394/96 que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apesar de publicada posteriormente, em nada alterou essa situação.

Desde então, o Conselho Nacional de Educação vem editando Diretrizes Curriculares para todos os cursos de nível superior, diretrizes essas que são obrigatórias e orientam o planejamento curricular dos cursos respectivos.

As vigentes Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito foram publicadas em 2004. Todavia, é possível identificar algumas normas anteriores que foram de grande importância para a formatação dos cursos jurídicos tal como se encontram na atualidade.

2.3.1. Textos normativos relevantes após a Constituição Federal de 1988

Em 1997, o Conselho Nacional de Educação havia recebido, há menos de dois anos, a incumbência de editar as Diretrizes Curriculares para todos os cursos superiores, o que demandaria grande tempo e discussão. Assim, o primeiro texto normativo do então recém-criado Conselho Nacional de Educação foi o Parecer 776/97, que sintetizava as orientações gerais que deveriam nortear as atitudes dos conselheiros educacionais quando de seus debates com a sociedade civil visando construir adequada e democraticamente tais regulamentações. Tais orientações afirmavam que a manutenção do sistema de currículos mínimos obrigatórios até então empregada (havia se iniciado em 1962) era necessária, não só para minimamente uniformizar o ensino superior brasileiro, mas, também, para permitir a transferência de estudantes entre as instituições de ensino superior.

Ao mesmo tempo, entendeu-se que uma interferência exagerada na forma de um currículo fixo engessado, que não deixasse margem de adequação das instituições às suas realidades e comunidades, certamente representaria uma violação da garantia constitucional da autonomia universitária, além do que o excessivo rigor em um currículo mínimo poderia vir a servir a grupos econômicos desejosos de evitar a proliferação de profissionais concorrentes, criando um alongamento desnecessário dos cursos superiores. Assim, em atenção dos ditames da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), o ideal seria criar um sistema que

deixasse grande margem para a adequação das instituições de ensino, adaptando-se à multiculturalidade e à natural diferença entre as regiões.

Percebe-se, portanto, uma vertente humanista que permeia todo o debate, reconhecendo-se já a necessidade de inserir no eixo educacional a vivência múltipla existente para além dos muros da instituição de ensino. O objetivo buscado, portanto, foi exigir tão somente que o currículo apresentasse condições de formar um discente com desenvolvimento intelectual satisfatório e com condições de se aperfeiçoar permanentemente, no menor tempo de estudo possível, respeitando o que já afirmamos acerca de um ensino humanista sob o viés orgânico. Para oportunizar um discente reflexivo, determinou-se que os alunos fossem inseridos em programas de iniciação científica sempre que possível, pois estes ajudam no desenvolvimento de um conhecimento crítico e uma prática de estudo independente. E, talvez o mais significativo, todo ensino superior deveria envolver conhecimentos e práticas humanistas e éticas, preparando o aluno para ser um cidadão consciente em sua coletividade. Em nossa análise, portanto, esse Parecer 776/97 demonstrou amplo respeito à autonomia universitária, inclusive por outorgar às instituições de ensino considerável aptidão para compor as suas cargas horárias de aula, sem indevidas interferências, com exceção para tópicos ou campos de estudo que sejam imprescindíveis ao exercício profissional, garantindo às instituições de ensino, no mínimo, a liberdade sobre cinquenta por cento (50%) de toda a sua carga horária. Os cursos universitários, portanto, deveriam buscar a qualidade em detrimento da quantidade, no sentido de ensinar todo o necessário no menor espaço de tempo possível. E restou o consenso de que a desejável formação em nível superior deve ser generalista, de forma que o graduando possa ter condições de superar os obstáculos profissionais e pessoais que certamente encontrará em sua vida, além de se tornar um produtor de conhecimento, com autonomia de aprendizado e visualizando ligação entre teoria e prática, de forma que o ambiente de aprendizado não se restrinja à sala de aula, mas englobe todo o universo existente fora dos muros escolares.

Já em 1994 tivemos a publicação das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito, ocorrida antes da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educacional, buscando atender ao novo padrão de ensino determinado pela Constituição Federal. Essas DCN's para os cursos de Direito se constituíram mediante a Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, do Ministério da Educação e Cultura – MEC (relembre-se ainda não havia sido instituída, na ocasião, a Câmara de Ensino Superior de tal órgão ministerial). O grande marco desta portaria foi exatamente dar amplo relevo à preocupação então existente de se colocar o discente em contato com a realidade social e profissional em que se encontrava

inserido. Para tanto, a portaria em questão tratou de determinar a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão interligadas e obrigatórias (art. 3º), de forma que o aluno tivesse, além da formação técnico-jurídica, uma capacitação em aspectos políticos e sociais, teóricos e práticos, atividades essas que deveriam ter uma carga horária de cinco a dez por cento de todo o curso. Além disso, esta portaria também determinou como componente do ensino fundamental, para os cursos jurídicos, disciplinas como ética geral e profissional, filosofia jurídica e geral, economia e ciência política. E, por fim, determinou que o estágio supervisionado profissionalizante passasse a ser obrigatório e que não envolvesse somente casos simulados, mas também reais, de forma que todos os cursos jurídicos passaram a estruturar seus Núcleos de Práticas Jurídicas para o atendimento da população (usualmente carente), traduzindo-se em grande benefício social. Também determinou, em seu artigo 6º, parágrafo único, que todo o ensino jurídico brasileiro deveria se pautar pela interdisciplinaridade, o que representou uma inovação de relevância.

Essas primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito representaram uma reação contrária, em nível legislativo, a todos os cursos jurídicos que mantinham sistemas de formação discente eminentemente técnicos, exigindo-se não só uma mudança de grade curricular, mas também uma mudança de visão e de comportamento educacional, com nítido estímulo aos discentes para que efetivamente conhecessem e praticassem a realidade social, adaptando seus conhecimentos científicos para as necessárias transformações sociais.

Em 04 de abril de 2001, o Conselho Nacional de Educação, por sua Câmara de Ensino Superior, fez editar o Parecer nº 583/2001 que definiu pela necessidade do referido Conselho de emitir uma orientação comum para todas as Diretrizes Curriculares Nacionais que estavam em análise, de forma a exigir alguns requisitos obrigatórios de qualquer Diretriz Curricular, sem que isso fosse entendido como violação da autonomia universitária garantida pela LDB. Assim, foram elencados como elementos obrigatórios a necessidade de inserção do perfil do egresso (do formando), as competências e habilidades proporcionadas pelos cursos, as habilitações a serem conquistadas, os conteúdos curriculares, a organização do curso, a existência de estágios e outras atividades complementares, bem como o acompanhamento e a realização de avaliações. Tal parecer demonstrava a preocupação do Conselho Nacional de Educação em tomar medidas necessárias para tentar garantir a qualidade do ensino superior e a adequada formação discente, tornando-o transparente aos órgãos regulamentadores. Tal preocupação podia ser observada, por exemplo, na atenção que se deu ao exigir uma carga

horária mínima de aulas, sem a qual o curso não teria condições de ofertar um ensino adequado, de forma que as instituições de ensino, notadamente as privadas, ainda que não tivessem intuito lucrativo, poderiam ser seduzidas a reduzir a carga horária ou os conteúdos ministrados visando uma inapropriada redução de custos. Com a aprovação deste Parecer, surgiu a necessidade de as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos jurídicos existentes serem reformuladas.

Em 2002 foi publicado o Parecer CNE/CES nº 146/2002, que fixou orientações para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, entre outros. Foi a primeira tentativa de se adaptar os cursos jurídicos à nova normatização. Embora tenha sido revogado pouco mais de onze meses após a sua publicação, este Parecer foi importante por suas reflexões sobre o justificável desejo de abandono da prática de se fixar grandes currículos mínimos obrigatórios, vistos como violação do espaço e do tempo na contextualização das instituições de ensino. Segundo tal Parecer, a experiência com os currículos mínimos demonstrou serem eles meras exigências obrigatórias para a expedição de um diploma para o exercício profissional, o que não seria o objetivo das Diretrizes Curriculares Nacionais. Isso reforça o nosso entendimento de que a experiência de amplos currículos mínimos obrigatórios se mostra adequado a um sistema tecnicista como outrora praticado, onde as disciplinas elencadas seriam principalmente aquelas úteis ao mercado de trabalho. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais, ao contrário, devem buscar demonstrar a preocupação com um ensino com autonomia e de formação continuada, fundamentando-se na competência de associar interdisciplinarmente a teoria com a prática, visando a busca de soluções às demandas pessoais e sociais emergentes. Desta forma, a exigência de amplos currículos mínimos obrigatórios, ou meros currículos fixos, impõe um ensino padronizado, inibidor da criatividade humana, deixando as instituições de ensino comprometidas em detalhar e adaptar seus conteúdos pedagógicos a um modelo pré-determinado; em contrapartida, as novas DCN's para os cursos de Direito devem fomentar a formação dinâmica e múltipla das instituições de ensino, podendo – ou, até mais apropriadamente, devendo – elas se organizarem na forma que melhor atender aos interesses de seus discentes e da coletividade, bem como de acordo com os avanços tecnológicos e científicos disponíveis. Segundo essas Diretrizes Curriculares para os cursos jurídicos, “[...] enquanto o Currículo Mínimo profissional pretendia, como produto, um profissional ‘preparado’, as Diretrizes Curriculares Nacionais pretendem preparar um profissional adaptável a situações novas e emergentes. (BRASIL. Parecer CES/CNE nº 0146/2002, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado

Executivo, Música, Dança, Teatro e Design).

Ou, ainda:

6) enquanto os Currículos Mínimos, comuns e obrigatórios em diferentes instituições, se propuseram mensurar desempenhos profissionais no final do curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais se propõem ser um referencial para a formação de um profissional em permanente preparação, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento. (BRASIL, parecer ° CES/CNE 0146/2002, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design).

Desse parecer originaram-se as vigentes Diretrizes para o curso de graduação em Direito. Por essas Diretrizes, foi estabelecido que o estudante de Direito almejado pelo sistema educacional deverá ter obtido uma sólida formação generalista e humanista, ser conhecedor dos conceitos científicos e apto a aplicá-los para solucionar problemas jurídicos e sociais, com uma postura reflexiva, crítica e apta a desenvolver o trabalho em equipe, resultando em um profissional preparado para os desafios da vida e para exercer com dignidade sua cidadania. Também foram fixadas as competências e habilidades necessárias ao formando, podendo ser sintetizadas como a capacidade de pesquisar e compreender as leis e os textos jurídicos, além da doutrina e da jurisprudência, dotado de conhecimento para criar as decisões adequadas com o uso correto das terminologias e demais figuras jurídicas. Desta forma, o ideal para os cursos jurídicos passou a ser, explicitamente, a formação de um discente crítico-reflexivo, que não se limite a compreender as normas e textos jurídicos, mas que saiba, sobretudo, aplicar o que se encontra nestes documentos em prol de seu desenvolvimento e da prosperidade social.

Posteriormente a outros debates e pareceres, surgiu enfim a Resolução CNE/CES n° 09, de 29 de setembro de 2004, que institui as vigentes Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e que estudaremos no tópico posterior.

2.3.2. As vigentes Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito – Resolução CNE/CES n° 09/2004

Em 2004, em atendimento às novas exigências feitas pelo Parecer CNE/CES 583/2001, foram editadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito no Brasil.

Este texto normativo representa o principal fundamento de toda a discussão do presente estudo, levando-se as preocupações de formação humanista e interdisciplinar, tal qual a apresentamos, para uma expressa norma legal.

A Resolução em comento inicia externando a necessidade de os projetos pedagógicos dos cursos jurídicos demonstrarem o perfil do formando, as competências e habilidades estimuladas, os conteúdos curriculares e seus períodos, a obrigatoriedade do estágio curricular supervisionado, a necessidade de inserção do discente em atividades complementares, o sistema de avaliação coerente, o trabalho de conclusão de curso como componente curricular obrigatório (era facultativo), o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico, a serem definidos conforme a liberdade universitária. Tais orientações são, acima de tudo, o cumprimento de um dever de lealdade e transparência para com o ingressante, ao ter oportunidade de conhecer previamente o curso ao qual se habilitará e a formação que ele é capaz de ofertar, bem como ao aluno já ingressado, pela oportunidade que lhe é dada de acompanhar o desenvolvimento regular de seu curso, bem como visualizar, sistematicamente, os eixos educacionais em que se encontra inserido. Decorrência desses deveres de transparência e lealdade, essa norma também determina que todo plano de ensino seja entregue aos discentes logo ao início de cada uma das disciplinas, especificando inclusive a metodologia de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica do componente em desenvolvimento.

Entre os elementos estruturais essenciais aos projetos pedagógicos, destacam-se em importância a necessidade de se determinar as formas de realização da interdisciplinaridade. A preocupação com a formação interdisciplinar, debatida em pareceres e momentos doutrinários, passou a ser, a partir de então, elemento curricular obrigatório e indissociável da formação jurídica. E não nos parece que poderia ser de outra forma. Conforme já analisamos no decorrer do presente, a formação interdisciplinar é uma rejeição à uma formação compartimentada, em que as diversas disciplinas jurídicas são ensinadas como ramos autônomos do saber, sem visualização da unidade científica, sendo comuns inclusive a percepção – falsa – de conflito entre princípios ou normas de disciplinas distintas. Por determinação agora legal, o ensino do Direito no Brasil deve ser apresentado como o ensino de uma ciência una e harmônica, incentivando ao discente que busque “ouvir o diálogo” entre os diversos ramos jurídicos e, indo além, perceba a troca enriquecedora das múltiplas ciências, para conhecer as simetrias e assimetrias. E quando a divergência se mostrar aparente, entender suas causas e consequências. Pelo ensino interdisciplinar do estudo jurídico, não se buscará a eliminação das diversas

disciplinas; o que se buscará é o resultado da interação, da unidade científica e de sua lógica, possibilitando um conhecimento mais aprofundado e com capacitação inovadora.

Pelo ensino jurídico interdisciplinar, também aliamos o conhecimento social ao conhecimento jurídico, a teoria com a prática, o que fomentará uma formação discente mais humanizada e integrada aos valores e anseios sociais. A busca desse ideal passa pela atitude de se combater ideias pré-concebidas como, por exemplo, de que as disciplinas do eixo fundamental – Economia, Filosofia ou Sociologia, para somente citar algumas – sejam de menor importância, pois não essenciais para o dia-a-dia do profissional do Direito. Trata-se de conclusão despida de qualquer fundamentação. São essas disciplinas, em especial, que identificam os caminhos pelos quais os cursos jurídicos podem conhecer e interagir com a sociedade, de forma eficiente e modificadora.

Também é através do estudo interdisciplinar que o ensino jurídico deixará de ser um ensino de leis positivadas para ser o ensino da Ciência do Direito. A elevação da interdisciplinaridade para comando legislativo aponta, assim, que não se trata somente de uma mera hipótese de formação, mas o método efetivo, mais adequado e obrigatório para a devida formação de um jurista. Espera-se, assim, que o conhecimento interdisciplinar estimule no discente uma atitude igualmente interdisciplinar, que não se limite a ser, exemplificativamente, um advogado, um Juiz de Direito ou um promotor de justiça; mais do que isso, que seja efetivamente um agente transformador, contribuindo eficientemente para a superação das dificuldades sociais regionais. Que seja um ser criativo e que não se limite a utilizar as soluções que lhe foram repassadas sem, antes, questioná-las. Um dos aspectos que entendemos estar entre aqueles de maior importância é que seja um egresso apto a desenvolver novas soluções ou indicar novos caminhos. A formação interdisciplinar desejada outorgará condições de o discente transitar facilmente das normas jurídicas para o seio social, compreendendo não só a lei escrita, mas a razão de sua existência e de seu alcance social.

Também é por meio do ensino interdisciplinar que o discente poderá visualizar os limites do conhecimento meramente teórico, passando a unir continuamente a teoria à sua prática. Por essa forma de aprender, pensar e agir, criam-se oportunidades para o discente descobrir a força de sua ciência e sua capacidade enquanto ser humano inserido em um contexto social. É, também, o ensino interdisciplinar do Direito que propiciará caminhos para que a própria pesquisa seja incentivada e compreendida como fundamental ao desenvolvimento. E isso porque a formação interdisciplinar busca encontrar um conhecimento não está expresso na literalidade da lei, o que certamente acarretará no surgimento de questões, ou seja, na própria

inquietação intelectual do discente, que deixará de repousar no campo de conforto que o estudo meramente literal das leis lhe proporciona para incorporar uma atitude reflexiva, questionadora, com viés modificadora, e que é saciada preferencialmente mediante a busca por respostas que somente advêm de pesquisas científicas. E o desenvolvimento desta alma pesquisadora não deve ser oportunizada apenas após a conclusão do curso; conforme consta da Resolução 09/2004, esse incentivo empreendedor e questionador deve ser dado desde os primeiros anos do ensino superior, mediante a oferta, sempre que possível, de projetos de iniciação científica.

Por intermédio do estudo jurídico interdisciplinar se oportunizará o alcance à formação discente elencada no próprio texto normativo, qual seja, uma sólida formação geral, humanista e axiológica, com capacidade de análise, domínio de conceitos, adequada argumentação, interpretação e valoração dos fenômenos não só jurídicos, mas também sociais, com aptidão reflexiva e crítica, propiciando o efetivo exercício da Ciência do Direito, da organização social e do desenvolvimento da cidadania. A formação interdisciplinar é campo privilegiado que propicia uma reflexão crítica do discente, ao incentivá-lo a abandonar o conhecimento compartimentado como uma verdade absoluta.

O estudo jurídico interdisciplinar depende, também, de uma mudança de visão das instituições de ensino. Acreditamos ser desejável que as instituições e seus membros passem a implementar uma cultura interdisciplinar por todo o contexto da instituição de ensino. Mas não se imagine, entretanto, que essa mudança de comportamento das instituições de ensino é algo singelo ou que produz efeitos a curto prazo. Uma das grandes preocupações que temos ao traçar as linhas desse trabalho é não culpabilizar e nem vitimizar as instituições. Todas têm seus desafios comuns, a par dos que já lhe são peculiares.

O Direito Penal não pode, por exemplo, elencar valores de proteção totalmente diferentes de todo o restante do Direito, se todos pertencem a uma mesma sociedade e a uma mesma ciência. É admissível que possua suas particularidades, mas torna-se incompreensível que não se alie aos demais ramos da Ciência Jurídica para efetivar seus objetivos que são, acima do Direito Penal, objetivos da própria sociedade. Como o Direito Penal busca proteger valores sociais refletidos nas leis, não nos permitimos afirmar que o Direito Penal deva ser estudado de maneira dissociada dos demais ramos. A busca por seus valores eventualmente individuais não deverá poder representar a violação de valores elencados por outros ramos jurídicos. A única forma de agir e conseguir o objetivo social pré-definido é aliar-se aos demais ramos jurídicos, interligando-se, estabelecendo pontos de contato e elementos de proteção comuns – que serão muitos –, sanando eventuais conflitos e buscando a unidade científica.

Todos esses elementos não são valorizados em um estudo tecnicista, voltado ao mercado de trabalho e que se contente com o conhecimento da lei tal qual posta à sociedade. É necessário um discente que consiga enxergar além do texto normativo, visualizar o embate de forças existente na sociedade e, diante disso, de forma consciente e fundamentada, interagir e produzir resultados eficazes.

Enfim, o ensino interdisciplinar se mostra um meio viável para que o estudo da Ciência do Direito possa se humanizar, reconhecendo que o ser humano é uma das principais razões de sua existência. Da mesma forma que o humanismo renascentista, o ensino da Ciência do Direito deve elencar o ser humano como figura central, justificando toda a sua razão de ser. O discente deve ser apto a compreender que todas as normas e institutos jurídicos devem identificar a evolução do ser humano como seu elemento formador e norteador. Os institutos jurídicos devem preferencialmente permear-se por uma interpretação que se mostre útil ao convívio harmônico, desenvolvimentista e solidário das pessoas. Não deve a ciência jurídica caminhar pela pura abstração. Deve ser concreta, real, atenta aos desejos e angústias do ser humano. Deve ser uma ciência viva, atenta à sociedade reinante e suas modificações necessárias ou desejadas. E tal atitude pode ser exercida se pautar-se por uma formação que interligue diversas fontes do saber, propiciando conhecimentos novos diante dos desafios que são continuamente novos.

Para o alcance de tais objetivos, determina a resolução em comento que o curso de graduação em Direito deve pautar-se em três eixos fundamentais: o eixo de formação fundamental, o eixo de formação profissional e o eixo de formação prática.

O eixo de formação fundamental, segundo o texto normativo, é onde o estudante de Direito estabelecerá vínculos da Ciência do Direito com outras áreas do saber, como Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. Podemos compreender, portanto, que é a busca pelo ensino interdisciplinar por excelência. Não se contenta a lei com o estudo desindexado dos diversos ramos do saber humano; é necessário conhecer o diferente e trazê-lo para perto do estudante de Direito, demonstrar-lhe como tais conhecimentos diversos interagem com as normas jurídicas, aprimorando-as e possibilitando decisões justas. É o conhecer o *diferente* e nele se aventurar, para que o desconhecido se torne transparente e presente, deixe a frieza característica da obscuridade e passe a ser um ente colaborativo da sólida formação jurídica.

Por sua vez, o eixo de formação profissional é onde o estudante de Direito buscará compreender a aplicação dos diversos institutos jurídicos. Ainda segundo a norma em comento, tais estudos devem se dar de forma sistemática e contextualizada à evolução da Ciência do

Direito, propiciando sua aplicação às mudanças sociais econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais. Como se trata de uma formação interdisciplinar, este ensino deve entrelaçar os diversos ramos do saber jurídico, fomentando a criatividade e a curiosidade, buscando incentivar no discente a descoberta pelo novo, auxiliando-o a enxergar o que se encontra além das leis positivadas e a compreender a coesão existente no ordenamento jurídico nacional. O texto normativo não se finda nele mesmo e nem é figura estanque dos demais textos. A razão de sua existência, a sua destinação única derivada dos princípios constitucionais, estabelecem aspectos comuns entre os mais diversos textos normativos, bem como propiciam a edificação de conhecimentos novos que não se encaixam em compartimentos isolados. Embora o que se busque aqui seja uma formação científico-jurídica do estudante, não podemos limitar esse ensino ao aspecto positivado, literal ou burocrático. Deve-se dar asas ao texto legislativo, para que se aventure em outras searas e fomente um crescimento de conhecimento infinitamente contínuo.

Quando do estudo desta formação profissional, o texto da resolução enumera algumas disciplinas que considera fundamentais para a formação jurídica, e que, por isso, não devem estar ausentes de qualquer projeto pedagógico de curso jurídico, a saber: Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual. Trata-se, portanto, da adoção de um currículo mínimo a ser apreendido pelas instituições de ensino. Embora a tese do currículo mínimo seja perigosa se não utilizada com grande cautela, por violar a autonomia universitária e impedir, muitas vezes, o conhecimento regionalizado, as disciplinas elencadas pela Resolução nº 09/2004 (Brasil. Resolução CNE/CES nº 09, de 29 de setembro de 2004) nos parecem, de fato, imprescindíveis à formação jurídica do estudante de Direito. São elementos verdadeiramente fundamentais para a compreensão do ordenamento jurídico, institutos fundamentais sem os quais a formação jurídica estaria, de fato, comprometida. A defesa de um ensino humanista e interdisciplinar não deve ser justificativa para prejudicar o conhecimento dos textos legais ou da Ciência do Direito. O texto da resolução nos pareceu adequado ao sugerir que tal estudo do Direito se fará também de forma interdisciplinar, seja entre as disciplinas deste currículo mínimo, seja com as demais disciplinas que vierem a compor o currículo amplo. A fixação de um curto currículo mínimo, da mesma forma, é um respeito à liberdade universitária em seu objetivo de regionalizar os ensinos, em especial em um país com dimensões continentais como o Brasil. É o conhecimento das individualidades sem prejudicar o que é elementar – o conhecimento das leis – para a formação de um jurista.

Por fim, o eixo de formação prática objetiva a interação entre o conteúdo teórico e a prática profissional propriamente, mediante o estágio supervisionado, o trabalho de conclusão de curso e as atividades complementares. O auxílio ao estudante para superar as naturais barreiras existentes entre o conhecimento científico e sua aplicação prática é uma atitude decorrente da postura humanizada que a Resolução pretende visualizar nos cursos jurídicos. Não se consegue compreender que tal preocupação seja eminentemente para uma melhor adaptação ao mercado de trabalho; pelo contrário, as atividades práticas são o primeiro momento em que o discente vai aplicar a sua própria personalidade, formada especialmente pelos conhecimentos adquiridos e desenvolvidos ao longo de seu curso, à sociedade em que se encontra inserido. São as primeiras respostas sociais de todo o trabalho educacional perpetrado. É, assim, um momento não só de externar a prática científica, mas sobretudo de refletir sobre ela.

Merece destaque, nesse eixo, uma análise das atividades complementares, que, por determinação normativa, devem propiciar o aprimoramento da competência científica do aluno, bem como do seu conhecimento adquirido fora do ambiente acadêmico, incentivando-o à prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais e interdisciplinares. Estas atividades têm o mérito de preparar o discente para o período posterior à graduação, onde o seu aprimoramento profissional deve prolongar-se continuamente, mas será um período em que possivelmente não terá um orientador ao seu lado. É o reconhecimento consciente de que o ensino científico não se esgota no curto período do curso superior, sendo equiparado a um ensino fundamental dentro de uma ciência específica, cabendo ao aluno ter a autonomia crítica e consciente de que deverá buscar o aprimoramento contínuo, da mesma forma que pautou sua vida estudantil do ensino fundamental ao superior.

A análise das políticas educacionais vigentes nos cursos jurídicos brasileiros no permite concluir pela existência, ao menos em nível legislativo, de uma efetiva preocupação com a formação interdisciplinar e humanizada do corpo discente.

Dessa forma, na abordagem realizada sobre a Resolução CNE/CES nº 09/2004, bem como sobre as normas que a precederam, pudemos visualizar os aspectos humanistas e interdisciplinares que entendemos fundamentais para a formatação discente em um curso jurídico. A preocupação de aliar ciência e sociedade, teoria e prática, realidade e objetivos, demonstra a efetiva existência do ideal de um ensino humanista e interdisciplinar na legislação de regência dos cursos jurídicos brasileiros. A preocupação em se aliar o conhecimento científico à multiplicidade de faces das realidades sociais demonstra que o ensino jurídico não

deve se fechar entre as quatro paredes de uma sala de aula. O ensino jurídico nos parece que deva ser estruturado para transpor os muros das instituições de ensino, em uma duplicidade de caminhos: abeberando-se do conhecimento humano advindo da realidade vivida e, ao mesmo tempo, contribuindo com a sociedade ao disponibilizar a ela os conhecimentos científicos adequados e a sua aplicação efetiva que é apta a lhe ofertar resultados positivos.

A possibilidade de ganho pessoal e social pela adoção do estudo humanizado e interdisciplinar previsto nas legislações de regência dos cursos jurídicos beneficia todos os envolvidos. Sobre tais ganhos, podemos visualizar que os discentes terão a oportunidade de se sentirem mais envolvidos com um ambiente educacional que não só respeita suas individualidades, mas que as integra ao debate em sala de aula, permitindo-lhes assumir uma posição de questionamento, reflexão e modificação comportamental sobre a sua própria pessoa e seu cotidiano; ao mesmo tempo, terá o discente a oportunidade de conhecer e refletir sobre realidades diversas das suas, também numa atitude questionadora e reflexiva, participando indiretamente da vivência do outro; e, ainda, os cursos jurídicos ganharão por terem a oportunidade de atingir seus objetivos e possibilitar condições de um desenvolvimento harmônico à sociedade, em especial mediante as atividades práticas de seus discentes nos Núcleos de Prática Jurídica.

Acaso o contexto normativo seja efetivamente implementado, pensamos que os cursos jurídicos poderão retomar a posição de relevância que outrora experimentaram, representando um centro de conhecimento e aprimoramento individual e social, com habilidade e conhecimento suficientes para implementar práticas que visem suprir as notórias e múltiplas necessidades do cotidiano.

Entende-se, por fim, que as políticas educacionais vigentes foram bastante sensíveis no reconhecimento da importância do estudo interdisciplinar como meio de se obter uma Ciência do Direito mais humanizada e consentânea com os valores sociais, a ponto de inserirem tais valores, de forma expressa, nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito, entendendo assim, em campo teórico-normativo, que a formação interdisciplinar e humanizada se mostra imprescindível à formação discente.

No capítulo seguinte, faremos o estudo de um caso, comentando um projeto pedagógico do curso de Direito da Universidade Federal de Uberlândia, MG – UFU.

3. ANÁLISE DE UM PROJETO PEDAGÓGICO: O CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Conhecidos os conceitos de humanismo e interdisciplinaridade, bem como suas inserções nas principais políticas educacionais vigentes para os cursos de Direito no Brasil, entendemos oportuna a análise de ao menos um projeto pedagógico de um curso jurídico com o intuito de considerar a existência, ou não, de concepções humanistas e interdisciplinares em seu teor. O desenvolvimento dessa análise, ainda que efetuada em um único projeto pedagógico, justifica-se para se tentar verificar a incorporação de uma proposta dessa natureza. Não é nossa pretensão generalizar os resultados aqui alcançados em relação aos cursos jurídicos brasileiros, diante da limitação da análise de um único e isolado documento institucional.

Nossa atividade de análise do projeto pedagógico utiliza como fundamento o conceito e a metodologia de análise segundo a perspectiva fenomenológica desenvolvida por Bicudo (2011). Seguindo as orientações dessa autora, na análise do projeto pedagógico – o fenômeno em estudo neste trabalho - tentamos visualizar os métodos de implantação, que passam pela análise detida e reflexiva do contexto em que o curso é ofertado, os princípios educacionais, os objetivos do curso, as relações com as políticas públicas e a sociedade, as atividades programadas, a matriz curricular, as ementas, a metodologia de ensino e, ainda, a avaliação de aprendizagem do ensino e do curso (conforme descrevemos no apêndice A). Tais respostas nos concedem a possibilidade de alcançar uma contextualização do projeto pedagógico, permitindo nossa análise desse fenômeno que se desvela.

Fugimos intencionalmente de uma análise objetiva, pautada unicamente em dados empíricos, pois a análise fenomenológica impõe a busca da interpretação, da compreensão pelo pesquisador do projeto que se apresenta à sua frente. Partimos de uma análise buscando compreender o texto e, em ato contínuo, o que tal objeto de análise pretende nos dizer em complemento, evitando a elaboração de um mero relatório. A descrição é de grande importância, mas nossa atividade não se satisfaz com seus resultados. Assim, continuamos fazendo interrogações ao fenômeno, procurando conhecê-lo além do seu sentido literal e assim buscamos o elemento integrador que Bicudo (2011) bem descreveu como o encontro entre o ver e o visto, entre o pesquisador e o fenômeno, obtendo uma análise crítica e reflexiva. Com essa atitude interpretativa e questionadora, buscamos as respostas às nossas indagações.

Importante afirmar que também adotamos o conceito de projeto pedagógico da mesma autora, para quem, em síntese, ele é o documento que acolhe os anseios de criação de um curso

e sua movimentação construtiva contínua, refletida e transformadora em busca do aperfeiçoamento desejado. Para chegar a essa definição, Bicudo (2011, p. 123-125), ao construir o seu conceito sobre projeto pedagógico, fez a união de seus termos (projeto + pedagógico), entendendo por projeto aquilo que tem uma prévia estrutura, apresentando a intenção de algo ou alguém e, sobretudo, que concentra a energia para se alcançar um futuro esperado e visível. Por ser um futuro meramente esperado, pode ser adaptado conforme se fizer necessário no transcurso do tempo. O essencial é que se busque tornar atual o que foi esperado, para constituir o legado. É a antecipação de uma possibilidade, que só se concretizará se atitudes humanas forem realizadas. Especificamente sobre projeto pedagógico, acresce que a expressão “pedagógico” deve ser entendida como uma refletida ação em prol da educação, baseada nos valores necessários à formação da pessoa ou do profissional. Também aprofunda a autora ao relatar que todos esses valores estão intrinsecamente ligados à cultura, à historicidade e às expectativas da sociedade em que é praticada. A união de tais elementos possibilita, portanto, a formulação do conceito exposto, de forma que, para utilizar uma expressão próxima à cunhada pela autora, o projeto pedagógico seria um polo de intencionalidades educativas. Assim, partindo de tal conceito apresentado, consideramos que um projeto pedagógico seja o documento que traduz o planejamento criador de um curso, com natureza de ação e reflexão educacional, e que, ao mesmo tempo, traduz os desejos de aperfeiçoamento e modificação constantes, no tempo e no espaço, em prol do alcance de intenções pré-determinadas. É, portanto, um documento que se fundamenta no sistema de *forma-ação*, expressão aqui utilizada também por orientação de Bicudo (2011, p. 126), onde se busca a forma idealizada no projeto, mas tendo uma ação de constantes modificação e superação, ininterruptas e progressistas.

Reiterando, para que façamos a análise fenomenológica do projeto pedagógico de um curso de Direito, é necessário escolher previamente o fenômeno, descrevê-lo e, em passo seguinte, questioná-lo. O que percebemos como grande virtude dessa metodologia de análise é que não nos limitamos ao plano material do documento, que se consubstancia no projeto pedagógico, mas dele nos utilizamos para ir além e tentar alcançar o plano das ideias em que ele foi forjado, ou seja, o âmbito de seu planejamento. Permitimo-nos afirmar, portanto, que a análise fenomenológica transcende o aspecto físico do fenômeno para buscar a sua alma, o seu elemento constitutivo que não se encontra desvelado.

Para explicitar essa análise fenomenológica e questionar o projeto acerca de suas propostas humanistas e interdisciplinares, escolhemos o curso de Direito da Universidade de Uberlândia – UFU, por ser um curso consolidado, um dos mais antigos da região e de

reconhecida qualidade pela Ordem dos Advogados do Brasil – tendo recebido o selo OAB Recomenda¹⁵ –, bem como por ser o primeiro Curso de Direito de uma instituição pública do Triângulo Mineiro.

Ao direcionarmos nosso olhar para o projeto pedagógico em questão, obtemos a informação de que foi ele redigido em 2010, – portanto, após a Resolução nº 09/2004 do Conselho Federal de Educação, resolução essa que, conforme ressaltamos, fixou as vigentes Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito no Brasil. Esse projeto encontra-se disponível no *site* da instituição. E como nosso intuito é identificar aspectos de uma formação humanista e interdisciplinar em tal curso, partimos de uma pergunta inspirada em Bicudo (2011) e a redirecionamos ao nosso fenômeno, indagando: de que modo se revela a formação de profissionais projetada no texto de seu projeto pedagógico?

Como se trata de uma questão ampla, também seguimos o exemplo de Bicudo (2011) para buscar as informações que atendessem os objetivos da nossa pesquisa e, para conseguirmos tal intento, indagamos: 1) o que o projeto indica como sendo a formação pretendida? 2) qual a justificativa para a oferta do curso; 3) como proceder para alcançar a formação proposta?

A partir da observação do projeto em questão, tecemos nossos questionamentos e apresentamos nossa compreensão dos eventuais elementos humanistas e interdisciplinares encontrados no projeto ou no planejamento pedagógico do curso de Direito da Universidade Federal de Uberlândia. Após a observação do que se mostra visível, buscamos o seu desvelamento, ou seja, compreender o que existe além do que nos é factível, do que nos é apresentado externamente.

A partir das respostas específicas que se desvelaram, buscamos compreender os possíveis conceitos humanistas e interdisciplinares em seu contexto, e, em caso afirmativo, se tais conceitos nos permitiriam compreender o profissional que se propiciava formar (perfil do egresso desejado, com suas capacidades) naquela instituição de ensino, assim como as atividades pedagógicas que deveriam ser desenvolvidas para tanto. Igualmente buscamos conhecer aspectos dos propósitos institucionais, atividade que se constituiu em conhecer as concepções educacionais explicitadas no projeto pedagógico.

Esperamos trazer ao leitor a compreensão que alcançamos no amplo diálogo com o projeto pedagógico, questionando-o, obtendo as respostas, refletindo sobre elas e, se necessário, questionando-o novamente, à semelhança de um diálogo entre dois seres humanos. Assim, ao

¹⁵ O Selo OAB Recomenda é uma certificação de qualidade concedida trienalmente, em nível federal pela Ordem dos Advogados do Brasil, aos cursos de Direito que possuem bons índices de qualidade e de aprovação no processo seletivo da entidade durante o período em questão.

lado da resposta descritiva ofertada pelo projeto pedagógico, lançamos nossos comentários sobre eventuais desvelamentos obtidos e nossa valoração sobre o que nos foi apresentado como resposta. Pensamos que esse diálogo entre o pesquisador e objeto permitirá um estudo mais dinâmico e informador de nossa atitude fenomenológica, a par do que nos parece uma forma de atividade mais humanizada, onde, à exemplo das pinturas renascentistas, o leitor se sinta parte do diálogo travado.

3.1 O contexto institucional

O projeto pedagógico que estamos analisamos pertence à uma universidade da cidade de Uberlândia, localizada no Estado de Minas Gerais, a qual foi fundada no ano de 1880. Conforme dados colhidos da página virtual da Prefeitura de Uberlândia (20--), trata-se da maior cidade da mesorregião econômica brasileira conhecida como Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, além de ser uma das principais cidades do interior da região sudeste do país. Possui uma população de aproximadamente 670 mil pessoas, tendo obtido um grande desenvolvimento econômico nas últimas décadas em virtude sobretudo de sua localização servir como ponto de interligação, via malha rodoviária, de grandes capitais como São Paulo, Belo Horizonte, Brasília, Goiânia e Rio de Janeiro. É detentora do terceiro melhor Índice de Desenvolvimento Humano do Estado-membro de Minas Gerais, bem como 71º do Brasil, conforme dados da Organização das Nações Unidas. Sua economia é diversificada, englobando desde grandes empresas do agronegócio até as maiores distribuidoras de atacado do país. É conhecida por ser um grande polo universitário, sendo sede de uma universidade federal – Universidade Federal de Uberlândia, cujo projeto pedagógico do curso de Direito é objeto de nossa análise –, bem como mais de vinte outras instituições privadas de ensino superior - totalizando, assim, mais de quarenta mil estudantes de nível superior, distribuídos entre a graduação e a pós-graduação.

Ao visualizarmos o texto que cria as estruturas do curso de Direito da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, nos deparamos com aspectos históricos dessa própria instituição de ensino. Segundo as informações colhidas, ao final da década de 1950 ainda não existia um único curso de nível superior na cidade de Uberlândia, MG. Havia, entretanto, diversos movimentos populares que buscavam a sua concretização, movimentos esses que conseguiram unir forças com grupos políticos regionais, além de advogados locais, para a atuação conjunta em prol deste acalentado sonho da coletividade. Como fruto de toda a mobilização realizada,

surgiu, no início da referida década, a Instituição Uberlandense de Ensino, que seria o passo inicial para concretizar o desejo da coletividade.

A sede da referida Instituição também foi obtida no mesmo período, por obra do jurista Jacy de Assis, que emprestou seu nome, em momento posterior, ao curso de Direito em questão. Não podemos deixar de ressaltar a importância de Jacy de Assis para toda a comunidade uberlandense, não só como um dos grandes incentivadores de tal propósito educacional, mas inclusive por sua contribuição para a evolução do Direito Processual brasileiro, tendo sido ele um dos fundadores da Escola de Direito Processual do Triângulo Mineiro, entidade que englobou grandes processualistas brasileiros nas últimas décadas de 1960 e 1970.

Com a união de esforços de todos os envolvidos, abraçados por um ideal comum, foram criados os estatutos jurídicos necessários, e a tão aguardada autorização legal para o funcionamento veio no ano de 1963, criando-se, então, a Faculdade de Direito da Instituição de Ensino Uberlandense.

Em 1969, nessa instituição de ensino foi instalada a Assistência Judiciária Gratuita, departamento que ministrava o estágio profissionalizante para os cursos jurídicos, hoje denominada Núcleo de Práticas Jurídicas, que passou a prestar serviços à sociedade uberlandense, em particular para a população carente de Uberlândia e região. Em 1978, a então Instituição de Ensino Uberlandense ganhou o status de universidade, passando a se chamar Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Até o início da década de 1990, esse curso de Direito foi o único desta cidade mineira, de modo que atendeu não só aos estudantes da localidade, mas a toda a região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, bem como de outras regiões, sobretudo do Distrito Federal, parte dos estados de São Paulo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul. Atualmente, divide o cenário educacional com outros cursos jurídicos de instituições particulares de ensino.

Em 2004, diante das modificações legislativas advindas da Resolução CNE/CES nº 09/2004, o Conselho de Graduação da UFU entendeu pela necessidade de criação de um novo projeto pedagógico, expedindo a sua Resolução interna de nº 02/2004 convocando a comunidade acadêmica competente para iniciar seus trabalhos. Visando cumprir o determinado regimentalmente, todos ligados ao curso de Direito participaram efetivamente da elaboração do que viria a ser o novo projeto pedagógico do curso.

Para contribuir com o caráter interdisciplinar que se pretendia outorgar ao curso, foram chamados também diferentes segmentos que compõem a comunidade. Os debates para tanto iniciaram-se ainda em 2004 e encerraram-se em 2010, com a aprovação do novo projeto

pedagógico para ser aplicado aos ingressantes, já a partir de janeiro de 2011.

3.2 Os princípios e os objetivos pedagógicos

Conforme informações colhidas quando da elaboração deste novo projeto pedagógico, a comunidade acadêmica da Universidade Federal de Uberlândia – UFU teve a sensibilidade de assimilar que o trabalho a ser construído não deveria se limitar a uma mera adaptação de cargas horárias ou modificação de disciplinas. A Resolução CNE/CES nº 09/2004 determinava, mais que um inédito currículo, um renovado olhar sobre os cursos jurídicos, inspirando novos valores para novos tempos, que deveriam ser incorporados ao espírito do trabalho em desenvolvimento. Um renovado olhar que permitisse à multiplicidade cultural e social presente na classe discente em influir não somente no aspecto “o que ensinar”, mas também no “como ensinar” a Ciência Jurídica.

Iniciando o questionamento ao projeto pedagógico, visando conhecer seus objetivos, a resposta obtida revela a existência de dez objetivos que norteiam o curso jurídico em constituição. O primeiro deles visa a formação de cidadãos críticos, reflexivos, participativos, atuantes, com aptidão para contribuir para uma vida melhor da população e para as demais espécies do planeta, a partir de ações éticas e legais. Essa descrição que o projeto nos concede permite que façamos uma interpretação: o projeto objetiva, antes de formar juristas, formar cidadãos. Essa constatação já nos orienta que a pedagogia a ser desenvolvida não deverá adotar a vertente tecnicista, mas a humanista, pois ele indica que tão importante quanto edificar um profissional é consolidar o homem. E um homem dotado de qualidades enumeradas que o tornarão apto não somente para integrá-lo ao mercado de trabalho, mas torná-lo um agente social com aptidão para conhecer os fatos sociais, valorá-los e apresentar soluções criativas para determinadas limitações da sociedade. Um homem e um profissional comprometido, também, com as questões ambientais e com liberdade de tomar posições éticas perante a moral social.

Regressando nossos olhares ao projeto, ele também nos revela que o objetivo do curso pretendido é ainda preparar egressos aptos a atuar no mercado de trabalho e suprir as necessidades das multiculturalidades, agindo ativamente para tanto. Perante tal descrição, podemos perceber o propósito da formação de um discente que não limite sua formação ao mercado de trabalho. Ou, em termos mais precisos, podemos considerar que o projeto pedagógico possui uma diretriz implícita no sentido da formação equilibrada do profissional do Direito, mesclando o irrenunciável conhecimento científico com a flexibilização necessária

para o conhecimento do novo e para o acatamento sereno de novas práticas. O rigor científico aliado à maleabilidade indispensável para bem transitar pela sociedade e dissipar seus frutos. A participação no desenvolvimento social deve ser ativa, dotada de força suficiente para propiciar modificações, de forma a se mostrar útil à coletividade. Todavia, alcançar essa formação não nos parece algo singelo, dependendo, por exemplo, de práticas pedagógicas que estimulem o discente à busca pelos fatos sociais e seus pontos de conflito, de forma tal que entendemos que toda formação nesse aspecto, exatamente por necessitar da análise de conflitos e pontos de vista contraditórios ou até inconciliáveis, depende de formatação interdisciplinar. Afinal, conforme defendemos, a interdisciplinaridade mostra-se um caminho propício, embora não seja o único, para o uso integrado desse método de pesquisar e agir, buscando meios de se unir teoria e prática. Lembrando Fazenda (2012), compreendemos que no projeto pedagógico da UFU, o discurso está em consonância a nossa ideia de que a busca pela construção de um profissional que equilibra teoria e prática, que esteja em constante desenvolvimento profissional para (re)conhecer sua realidade e a que lhe é diferente, com aptidão científica, crítica, reflexiva e humanista para valorá-las e tecer as considerações e comportamentos pertinentes, pode ser obtida mediante o incentivo à sua interdisciplinaridade.

Em sentido próximo, o no projeto descreve-se um terceiro objetivo, que consiste na elaboração de um estudo que proporcione a integração entre o mundo e o meio acadêmico, estimulando a formação contínua do profissional e do discente. A exemplo do analisado anteriormente, novamente podemos colher que nosso projeto em estudo possui uma preocupação marcante que é aplicar a ciência em prol do humano e considerar que o que é humano pode – e deve – ser fonte de inspiração para o aprimoramento científico. O mundo dos fatos e o mundo da ciência não devem apenas se conhecer, mas interagirem, integrarem, encontrarem fundamento um no outro, como lemos em Azevedo (1967). Esse norteamento de nosso fenômeno aproxima-se de nossas ideias já apresentadas, onde não vemos finalidade na ciência que despreza o aspecto humano, da mesma forma que não visualizamos prosperidade no humano que renega a ciência. São elementos que devem cooperar entre si, numa atitude solidária. Portanto, nosso projeto em análise, que já se revelou interdisciplinar, também abraça o ideal humanista.

Desvelamos, também, no projeto pedagógico, que outro objetivo do curso jurídico com o qual estamos travando nosso diálogo é a promoção do saber científico visando a evolução cultural, socializando os conhecimentos produzidos em todos os níveis de ensino e por todos os meios de comunicação. Essa informação externada no documento só vem a ratificar o que

apresentamos: o projeto pedagógico em questão impõe um ensino em prol do social, pois as conquistas científicas devem ser publicizadas para toda a coletividade, não sendo um benefício interno da instituição, de caráter egoístico. Os novos saberes devem ser amplamente difundidos, como sementes ao vento às quais se espera que enraízem, evoluam e passem a produzir frutos. O conhecimento científico não deve ter destino diferente. Todo conhecimento, ao evoluir, tende a gerar novas perguntas que merecem novas respostas. E com isso a sociedade evolui, da mesma forma que das sementes são geradas as florestas.

Concluindo, portanto, que o conhecimento científico deve ser solidário e liberto. Não deve ser enclausurado, mas deve ser entregue à sociedade com a mesma motivação com que a sociedade contribui com a ciência fornecendo-lhe outras formas de conhecimento e o calor humano necessário para amenizar a frieza que usualmente acompanha o saber científico. É, em suma, mais uma forma de se interpretar a humanização do saber científico. Direcionar o conhecimento em prol do benefício social não ocorre por outro motivo senão pela adoção de uma consciência humanista, que compreende a norma científica como inspirada no benefício coletivo. Temos, portanto, a visualização de que, também nesse aspecto, o projeto analisado adota os mesmos valores humanistas e a atitude interdisciplinar descritos ao longo deste estudo.

A preocupação do documento em utilizar o ensino jurídico para benefício individual (do discente) e coletivo (da sociedade) repete-se em outros momentos do texto, como quando nos permite descrever que as atividades de ensino, pesquisa e extensão sejam estimuladas para conhecimento e solução de problemas socioculturais, buscando – e aqui destacamos – o aprimoramento do espírito humano. Com mais essa descrição, o aprimoramento do espírito humano apresenta-se como o elemento central do ensino jurídico dessa instituição. Ao indicar tal objetivo, o projeto alia-se à essência do que pensadores como Petrarca (e Azevedo (1967), em suas diferentes temporalidades, defendiam com tamanha inquietude. Se já visualizamos que a Ciência não se justifica como fim, mas se faz imprescindível como meio, não deveria ser outra a finalidade das instituições que visam propagá-las, de forma que o engrandecimento do homem, na busca da superação de suas limitações em prol da conquista de sua liberdade – no sentido de se conquistar uma vida com o mínimo de privações possíveis –, demonstra ser uma relevante vertente humanista do estudo jurídico que se pretende propagar naquela instituição.

Complementando o objetivo anteriormente descrito, novamente voltamos ao nosso projeto, que neste instante nos fornece respostas diante da indagação sobre a amplitude do benefício social buscado. E ele nos mostra que outro objetivo do curso de Direito em questão é que o discente se constitua apto a contribuir para que também as instituições da sociedade

alcancem níveis de excelência em suas atividades, resultando em benefícios sociais a serem revertidos em prol da população. Diante dessa descrição, bem podemos compreender que, numa ótica humanista e solidária, a evolução que se procura desenvolver não deve fixar-se exclusivamente na pessoa do egresso. Nosso projeto espera que o desenvolvimento do indivíduo seja um dos meios úteis para estender as conquistas para as instituições com atuação local, a fim de que suas atividades sejam significativamente aprimoradas. Tal prática, aliás, em nossa ótica, poderá criar um desenvolvimento social mais equilibrado, buscando direcionar-se em sentido oposto ao desenvolvimento somente de certos grupos e ser, assim, um instrumento de combate à concentração de poder e riqueza. Por meio dessa narrativa do projeto, portanto, conseguimos compreender que a instituição tem a consciência de ser apenas um único arranjo em todo um tecido social, de forma que os benefícios pretendidos dependerão do bom e integrado funcionamento de vários outros componentes. O documento em análise revela, portanto, que o egresso, apesar de poder se constituir em um importante agente de transformação, será mais efetivo em seus objetivos se puder aliar seus esforços aos de outros agentes sociais, os quais, em contrapartida, podem ter suas atividades incentivadas ou aprimoradas pela atuação consciente e reflexiva do aluno daquela instituição. Isso nos permite considerar, em síntese, que o projeto pedagógico espera que agentes sociais colaborem com os objetivos da universidade, sendo que essa colaboração pode se dar inclusive pela incorporação do egresso visando o aprimoramento das potencialidades.

Em novo olhar, podemos descrever a partir do objeto que o respeito à diversidade e à complexidade humana deve ser considerado. Isso nos permite observar a incorporação das ideias humanistas que já dialogamos nesse estudo, particularmente quando trouxemos as ideias do pensador humanista Azevedo (1967), para o qual o ser humano é um ente complexo e incompleto por essência. A essência humana é dotada de dualidades constantes, além do que o seu caminho de desenvolvimento, por mais amplo e perfeito que o seja, nunca eliminará dele resquícios do ser primitivo que já o foi, da mesma forma que o homem que não obtiver desenvolvimento também acabará por obter fragmentos da imensidão que poderia ter tido. E o bacharel do Direito necessita estar atento a que todo ser humano é um ente em desenvolvimento, de forma que se deparará com homens e mulheres em seus múltiplos estágios. Essa diversidade, que não compreendemos como sendo tão somente de índole de gênero (mas a inclui), é naturalmente complexa e deve ser respeitada pelo discente ou egresso, sendo de se destacar que só o fato de já nos referirmos ao mesmo aluno ora como discente, ora como egresso, já aponta o ser vivo em fases diferentes da busca de seu aperfeiçoamento. Esse desvelamento por nós

apontado, entretanto, necessita ser explanado com muita cautela, sob pena de outorgar uma visão arrogante ou violentadora da multiplicidade cultural. E explicamos esse posicionamento diante do fato de que compreender o desenvolvimento alheio não significa nos incluir numa posição de superioridade, mas tão somente reconhecermos algumas de nossas diferenças. De igual forma, não afirmamos que a evolução do ser humano integrado em sociedade é una; tal evolução também é múltipla, de acordo com a cultura do ser humano observado, o que impõe ao observador uma cautela para respeitar e acolher as diferentes culturas.

Mais uma vez, voltando nossos questionamentos ao objeto, buscamos reconhecer a criticidade que ele prevê conceder aos seus discentes. A esse respeito, o projeto nos permite descrever que há uma preocupação em formar profissionais capazes de questionar a realidade, com aptidão para a formulação de problemas e apresentação de respostas lógicas, criativas e críticas. Isso nos demonstra, mais uma vez, que o ensino previsto para o curso de Direito que estamos a analisar busca ampla vinculação com a efetividade social, mediante o uso da pesquisa, de forma que a formação discente ali pretendida deve fomentar a inquietude e o questionamento. O conhecimento de problemas sociais com vistas à apresentação de soluções adequadas, parte de – ou, pelo menos, inclui – uma preocupação humanista e, pensamos, pode ser melhor conduzida caso utilize-se do método interdisciplinar, como já apresentamos em nossa análise, adotando, portanto, os valores que apresentamos como grandes colaboradores à formação discente.

Além de formar um cidadão antes que um profissional, nosso projeto também nos permite a descrição de que, ainda que na seara profissional, a atuação do egresso deve ser a de um cidadão consciente e crítico. Trata-se, portanto, em nossa compreensão, a visão do novo projeto pedagógico em situar que as ações dos discentes ou dos egressos sejam um reflexo de sua consciência cidadã. O aluno daquele curso, além de formar-se consciente de sua relevância social, deve pautar seus atos com a mesma nobreza de intuítos, o que nos permite considerar que não basta uma formação humanista ou interdisciplinar ao egresso se ele não agir, da mesma forma, quando de sua atuação profissional ou social. Afinal, é também pelos atos dos egressos que o conhecimento universitário se distribui pela sociedade, permitindo os almejados frutos.

Como último dos objetivos elencados, o projeto pretende o discente tenha consciência de que seu próprio processo de formação educativa está acompanhando o avanço das múltiplas realidades e especialidades. É, mais uma vez, a comunidade acadêmica envolvida no projeto externando sua preocupação em aliar a teoria e a prática, de forma que o aluno tenha consciência da relevância do tema que lhe está sendo ofertado. Essa vertente de que o aprimoramento do

conhecimento científico acompanhe a realidade social vai, também, ao encontro do que já estudamos acerca de um estudo humanista, pois ao se centralizar o ser humano na ciência jurídica, defendendo-o como razão para a sua estruturação enquanto campo do conhecimento de relevância, cumpre a universidade a sua missão quando também lança à sociedade egressos que a conheçam em alguns aspectos e aptos a valorá-la criticamente, exercendo reflexões úteis à superação de seus entraves. Trata-se, mais uma vez, de destacar o ensino humanista, que deve propiciar o aprimoramento da sociedade e do ser humano.

Para o alcance destes objetivos, o curso de Direito da Universidade Federal de Uberlândia elencou sete princípios orientadores das ações educativas a serem ali desenvolvidas, às quais nos compete lançar nossos olhares. Todavia, nossas considerações a partir dos elementos descritos não serão extensas em virtude de grande parte das considerações trazidas já terem sido analisadas ao nos manifestarmos, acima, acerca dos objetivos pedagógicos.

O projeto nos permite visualizar que elencou, a nível de princípio, a realização de discussões acerca dos contextos sociais, de forma crítica e historicamente situada. Tal informação nos esclarece que a formação interdisciplinar tem grande aptidão para ser um elemento constituidor das práticas pedagógicas desenvolvidas no curso. E fazemos tal reflexão a partir da constatação de que o estudo das normas jurídicas, ainda que nos seja a única fonte, nos permite conhecer alguns aspectos relevantes da sociedade que a criou. Isso pode ser comprovado, por exemplo, na leitura de diversos estudos históricos que são realizados sobre normas jurídicas para se conhecer os aspectos múltiplos das sociedades antigas, tudo a partir de um diálogo com tais normas que o tempo conseguiu preservar. Todavia, entendemos que esse método de conhecimento da sociedade deve ser utilizado quando não tivermos outras maneiras que nos permitam um conhecimento mais preciso das questões sociais. Assim, apesar de tal prática ser utilizada para o conhecimento das sociedades antigas, não nos parece suficiente adotar tal processo para as sociedades contemporâneas, nas quais as normas jurídicas não são as únicas fontes que nos servem de conhecimento. O ensino do Direito ou da Ciência Jurídica, se nos servem para o conhecimento de sociedades longínquas, não nos satisfazem, isoladamente, para a revelação ampla da contemporaneidade.

Dessa forma, o estudo interdisciplinar, que se faz necessário para a realização da contextualização dos fatos e de sua reflexão crítica, vai além do mero estudo das disciplinas jurídicas ou do estudo interligado que sobre elas é realizado pela Ciência Jurídica. Devemos ir além, buscando outras fontes para nos abeberarmos dos fatos sociais, bem como para conhecer novos fundamentos que nos permitam uma criticidade mais efetiva e ampla. Queremos

considerar, assim, que, para a realização da contextualização e da valoração crítica pretendidas, não nos parece suficiente nos contentarmos com os conhecimentos advindos das disciplinas jurídicas. Parece-nos necessário ir além e conhecer outros fundamentos advindos de outras ciências, mediante um diálogo interdisciplinar de maior amplitude e com resultados que sejam mais pertinentes aos nossos estudos.

O projeto pedagógico apresenta como outro princípio básico do curso de Direito a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a incentivar a participação discente no desenvolvimento da sociedade e do conhecimento. Tal princípio vai ao encontro da afirmação de que o ensino jurídico deve ampliar a zona de transmissão massiva de conceitos para ingressar em um campo em que se desenvolva a busca da autonomia de aprendizado do discente. Esse aspecto encontra conexão com a resposta que nos é agora outorgada pelo projeto, quando nesse afirma-se a necessidade de conhecer e contextualizar criticamente os mais diversos conhecimentos. Seria fictício sugerir que todos os contextos sociais fossem trazidos para a sala de aula – e esse, inclusive, nos parece ser esse um dos pontos de maior resistência à visão humanista que aqui defendemos (ou seja, a sua dificuldade de implementação prática, tornando abstrato nosso estudo). Todavia, em nenhum momento o projeto traz tal propósito de completude; da mesma forma, em nenhum momento das filosofias humanistas com as quais dialogamos, tal objetivo foi traçado. E isso justamente por uma questão básica do humanismo que é, ao buscar o humano, (re)conhecer-lhe suas limitações. O projeto pedagógico que estamos a analisar não pretende que se realize o debate contextualizado de todas as multiplicidades culturais e históricas, da mesma forma que certamente faltaria qualificação a qualquer docente para afirmar-se conhecedor de todas elas. A limitação do possível se torna aqui uma barreira concreta e intransponível.

O que a filosofia humanista propõe, e que vai ao encontro de outro princípio agora elencado no projeto pedagógico em análise, é que o caminho até o homem seja desvelado, não o homem (e sua multiplicidade) propriamente, em sua completude. Nossa intenção com tal afirmação é possibilitar a compreensão de que o humanismo não procurou descrever completamente o homem, mas apenas aspectos sobre ele. Da mesma forma, a sala de aula não pode pretender ser o local para o debate de todas as realidades humanas, mas apenas aspectos delas. Acerca de tal princípio, compreendemos a preocupação do Curso de Direito em inserir o discente no caminhar em prol do descobrimento da realidade social, ensinando-lhe não propriamente os problemas em si, mas o caminhar para desvelar a realidade e para sugerir soluções. Mais do que conhecer uma ou algumas faces sociais, o projeto pedagógico demonstra

a preocupação na formação discente para que possa, em futuro próximo, transpor barreiras e materializar o conhecimento com autonomia. Tal norteamento é compreendido, por nós, como portador de grande nobreza, pois o bacharel em Direito que se pretende formar, além de profundo conhecedor das normas jurídicas, também deve ter aptidão para atuar como um investigador social, ou seja, um pesquisador. E isso pode ser-lhe útil de inúmeras formas, inclusive para se tornar um conhecedor das novas disposições e realidades jurídicas que se materializam cotidianamente.

Em nova questão direcionada ao projeto pedagógico, podemos descrever que, entre os princípios norteadores do novo curso, há previsão expressa em seu texto acerca da interdisciplinaridade entre as atividades curriculares, buscando evitar a pulverização ou fragmentação de conteúdo. Acerca da interdisciplinaridade, sua conceituação, fundamentação e sua gama de possíveis efeitos positivos na formação discente, já trouxemos inúmeros comentários ao longo deste nosso estudo. Todavia, apenas ressaltamos que o intuito desse norteamento expresso sobre a interdisciplinaridade, que é feita por algumas vezes em todo o texto do projeto pedagógico, parece-nos ter como um de seus intuitos principais o de destacar a importância de se reconhecer a unidade da Ciência do Direito, além do reconhecimento de que o direito não é completo por si só. O ensino compartimentado que pode advir da ausência da interdisciplinaridade, ou até de seu uso insuficiente, pode acarretar a ausência de desenvolvimento, no discente, dessa visão unitária da ciência jurídica, prejudicando-o ao não lhe possibilitar a construção adequada de importantes elos, como o que une a teoria e prática, a ciência com a humanização, ou até o desenvolvimento da ciência com as conquistas sociais.

Outro princípio pedagógico que nos é expressamente revelado pelo projeto refere-se à necessidade de flexibilidade na utilização de diferentes atividades acadêmicas, visando tornar o projeto pedagógico mais dinâmico e em consonância com os anseios dos discentes. Entendemos que a forma de expressão utilizada pelo projeto pedagógico, referindo-se à flexibilidade de diferentes atividades acadêmicas, se apresenta obscura, podendo prejudicar os objetivos originários. Pois, para nós, surgiram dúvidas que entendemos de relevo: o que seriam essas diferentes atividades acadêmicas? Englobariam a possibilidade de relativa flexibilidade de conteúdo, conforme consta das metodologias de ensino? A interpretação a respeito deve ser ampliativa ou restritiva? Por se tratar de princípio e, portanto, de elemento essencial que fundamenta todo o curso, havendo a possibilidade de que *atividades acadêmicas* possam não incluir os conteúdos a serem ministrados, poderia um capítulo dedicado às metodologias de

ensino estender a flexibilização também aos conteúdos, conforme consta expressamente do projeto pedagógico?

Essa análise da amplitude da flexibilidade é assunto que deveria merecer, a nosso ver, uma análise mais especializada no projeto pedagógico, pois um fato a ser considerado e que nos parece essencial a tal debate é o de que os discentes advêm de realidades parcialmente diversas e renovam parte de seus membros a cada seis meses (pois o curso é estruturado por semestres). Assim, apoiando-nos nos conceitos filosófico-humanistas analisados, reiteramos que a flexibilização pode ser um importante passo para o desenvolvimento de um ensino que busque atender aos anseios do discente e da sociedade, de forma que nos parece, no mínimo, inadequada a adoção de práticas pedagógicas inflexíveis para um ensino que procura conhecer a multiplicidade cultural e incorporá-la à sala de aula. A limitação indevida da flexibilização pode representar uma ofensa ao equilíbrio entre a universidade e seu entorno, pois não são eles aspectos diversos do ambiente universitário, mas sim complementares, que se fundem para propiciar um mútuo desenvolvimento.

Expressar a flexibilidade no ensino universitário como princípio do projeto pedagógico, que é o elemento constitutivo básico do curso jurídico, possui o efeito positivo de destacar a importância do assunto. Todavia, a ausência de resposta de nosso projeto acerca de sua limitação, bem como não nos sendo possível desvelar, com precisão, o seu alcance, especialmente porque a flexibilização não pode resultar de violação de uma unidade estrutural mínima do curso, parece-nos gerador de insegurança e, assim, com aptidão para impedir que os ideais que nortearam tal princípio sejam implementados na prática.

Em nosso entendimento, a flexibilidade de conteúdo encontra-se inserida no aspecto maior nominado de flexibilidade de diferentes atividades acadêmicas, e tal ocorre porque, abeberando-nos dos ensinamentos humanistas já analisados, o curso superior deve buscar a realidade do aluno para ser objeto de uma reflexão colaborativa entre docentes e discentes, de forma a aproximar teoria e prática, ciência e realidade, instituição e coletividade.

Não entendemos, por fim, que essa flexibilidade alcance todo o conteúdo programático ou sequer sua parcela majoritária, devendo ser utilizada com limitações claras, sob pena de possibilitar significativo descompasso com a unidade necessária ao próprio curso. Mas nos parece conscientemente humanizada a ideia de permitir que alguns específicos aspectos sociais ou normas jurídicas mereçam maior ou menor atenção, a cada semestre, conforme a realidade discente for apresentando excepcionalidades. Portanto, embora a maior parcela do conteúdo

programático deva ser, de fato, fixa, nos parece prejudicial ao ensino humanista, bem como ofensivo à interdisciplinaridade, não permitir tais alterações nos conteúdos a serem ministrados.

O rigoroso trato no conhecimento teórico, prático, histórico e metodológico também foi expresso como princípio do curso jurídico em formação, seja no ato de criação do conhecimento, seja no ato de socialização de seus efeitos. Essa descrição trazida pelo projeto pedagógico vai ao encontro do que analisamos em passagem do presente estudo: embora o intuito de se propiciar a humanização do ensino jurídico seja o almejado e encontre suas raízes no campo maior das diretrizes curriculares traçadas para os cursos de Direito, nos parecendo assim de relevância destacada, isso não dispensa que a atividade de aprendizagem realize pormenorizadas análises para a compreensão científica dos conceitos fundamentais à ciência jurídica. A partir da autonomia docente para implementar uma metodologia adequada para realizar a análise científica dos textos jurídicos e, no tempo apropriado, aliar o Direito aos aspectos sociais pertinentes, deve-se auxiliar o discente no conhecimento pleno das normas jurídicas. O ensino positivista do Direito, despido de reflexão, não nos parece mais lesivo que o ensino exclusivamente com preocupação deontológica, que desvirtue o conhecimento do conteúdo científico. O equilíbrio entre o conhecimento científico e a atitude humanista parece-nos ser preponderante para propiciar que o discente reflexivo possa tecer suas considerações e valorar os fatos jurídicos de uma forma consciente e fundamentada. O excesso de categorias clássicas da técnica jurídica, quando da atuação prática, pode causar prejuízo à valoração dos fatos apresentados ao jurista, da mesma forma que o sentimento humanista exacerbado pode resultar em uma perigosa insegurança jurídica para toda a coletividade.

Em relação à atitude ética, solidária e compreensiva, despida de *pré-conceitos*, que respeita as individualidades ainda quando elas não se encontram perfeitamente ajustadas à moral erigida pela sociedade, parece-nos ser outro elemento imprescindível ao profissional do Direito. Pensamos que a reflexão ética do discente só pode ser desenvolvida se a própria instituição, em sua metodologia pedagógica, também englobar uma atitude ética. E por metodologia pedagógica ética entendemos ser aquela que respeite, igualmente, todas as culturas, todas as multiplicidades, sem criar privilégios ao tipo moral erigido socialmente como desejável. É pelo conhecimento do que nos é diferente que as diferenças se minimizam e a convivência harmônica se frutifica. Mas, para isso, repita-se, o tratamento com isonomia é fundamental e deve partir da metodologia docente.

E, por fim, também foram eleitos como princípios norteadores das práticas pedagógicas a avaliação qualitativa do aprendizado dos estudantes, de forma a servir como reorganização

do trabalho docente e de aperfeiçoamento do projeto pedagógico. Essa informação permite-nos realizar uma leitura de seu fundamento: a prática docente, suas metodologias e significações, não podem ser consideradas permanentes pois, por estarem ligadas à realidade do contexto estudantil, devem ser compreendidas como em constante modificação, inseridas em um processo maior de busca de aperfeiçoamento. Assim, qualquer tentativa de se impedir a abertura a novas práticas pedagógicas poderá dar ensejo ao surgimento de um ensino jurídico em dissonância aos anseios sociais e, eventualmente, desumanizado. Mas nem sempre se mostra claro para a instituição de ensino, ou para o próprio docente, quando ou onde tais modificações se fazem necessárias. Daí a conveniência de tais avaliações qualitativas envolvendo o trabalho docentes e os projetos pedagógicos.

A expressão “avaliação”, embora correta, adquiriu uma conotação punitiva que lhe é quase indissociável, de forma tal que se falar em avaliação do docente ou de sua prática pedagógica acaba sugerindo que é a própria pessoa do professor, da própria instituição, ou, ainda, suas competências no exercício de suas atividades, que estão sendo avaliadas, quando, na verdade, tais práticas avaliativas, conforme nosso projeto pedagógico bem esclarece, devem ser recebidas como instrumentos colaborativos, de auxílio do corpo discente ao corpo docente ou à instituição, visando aprimorar práticas que possam ser, de fato, aprimoradas. Assim, entendemos que esses sistemas avaliativos de qualidade são oportunos desde que despidos de qualquer aspecto punitivo. A própria inserção das avaliações qualitativas no projeto pedagógico demonstra a preocupação do curso de Direito da Universidade Federal de Uberlândia com o aprimoramento contínuo de seus serviços, bem como o reconhecimento, conforme já o fizemos no decorrer do presente trabalho, de que a toda e qualquer prática pedagógica não deve ser considerada estática, pois diretamente vinculada a uma sociedade em contínua transformação.

Constituindo-se o curso na forma planejada pelo projeto pedagógico, há possibilidade considerável de seus egressos tornarem-se aptos para atender as demandas do mercado de trabalho e suprir as necessidades próprias, além se serem agentes colaboradores importantes no desenvolvimento de diferentes comunidades. Essa união do âmbito acadêmico com a dinâmica do mundo parece-nos que também deve ser estimulada mediante ações de formação acadêmica e contínuo aperfeiçoamento profissional.

Percebe-se, portanto, desse nosso primeiro contato com o projeto pedagógico de um curso de Direito, para descrevê-lo e questioná-lo sobre seus princípios e objetivos pedagógicos, que se encontram eles de acordo com as aspirações humanistas e interdisciplinares incorporadas na Resolução CNE/CES nº 09/2004, motivo pelo qual consideramos respondidas nossas

indagações a respeito desse tema e pensamos que, caso os ideais traçados sejam efetivamente incorporados ao curso em questão, haverá uma significativa contribuição para a própria evolução dos fundamentos da formação discente de profissionais do Direito.

3.3 A metodologia de ensino

As metodologias de ensino adotadas, segundo nosso projeto, levam em consideração que estamos em uma sociedade em múltiplas e constantes modificações, motivo pelo qual entende-se que o curso de Direito deve promover a formação de profissionais que saibam reconhecer as mudanças, extrair o Direito daí advindo e atuar de forma criativa e crítica, razão pela qual se torna necessário desenvolver o raciocínio lógico e crítico em substituição à memorização de conceitos e teorias, enfatizando o ético sobre o técnico, a justiça sobre a autoridade.

Esse discurso de nosso projeto possibilita-nos desvelar a adoção, também em seu contexto metodológico, das práticas humanistas e interdisciplinares, pois encontramos a ratificação dos objetivos do curso e a expressa atendimento aos seus princípios, tal qual adotados em cada um destes contextos. O curso também visa a formação de profissionais com competência para o reconhecimento do novo e, utilizando a lógica, a crítica, o raciocínio e a criatividade, com aptidão para ofertar caminhos que aproximem a coletividade da própria liberdade.

O ensino humanista, conforme já debatido, necessita dos elementos estruturantes que usualmente são adquiridos mediante uma formação interdisciplinar. Essa observação do projeto vai ao encontro do que já analisamos quando dos princípios e objetivos do curso de Direito em formatação. Dessa descrição compreendemos que o curso busca o equilíbrio entre o acentuado conhecimento do Direito e de sua ciência, com a capacidade de compreensão e de criatividade que se espera do discente.

Diante dessas colocações, podemos compreender a insistência do projeto na implementação de um estudo que se afaste do tecnicismo de outrora, que invista no desenvolvimento da compreensão lógica, racional, crítica e criativa do discente, em substituição ao modelo pedagógico tradicional que preserva a teorização absoluta. É, mais uma vez, nosso projeto exalando o aroma de um ensino reflexivo, mais humano e aliado a uma atitude interdisciplinar.

Afirma o nosso projeto que os princípios e objetivos propostos serão alcançados também mediante à relativa flexibilidade dos conteúdos, tornando o aluno o orientador de seu processo formativo. Já tivemos oportunidade de analisar a flexibilização das atividades educativas quando analisamos os princípios e objetivos do curso, ocasião em que efetivamos uma crítica acerca da expressão então utilizada (flexibilidade nas atividades acadêmicas). A razão de nosso inconformismo foi a incerteza sobre o uso da expressão “atividades acadêmicas”, imprecisão que não encontramos quando, no campo metodológico, nosso projeto expressamente afirma que a flexibilidade pode ocorrer sobre os conteúdos, ou seja, sobre as próprias disciplinas ou seus elementos componentes. Não obstante o projeto destaque que a flexibilidade de conteúdo é meramente relativa, tal situação nos parece positiva pois, diante da mutabilidade constante que se desenvolve em variados aspectos do contexto escolar, entendemos que a delimitação a respeito merece um estudo específico e com facilidade de atualização, diferentemente do que se consubstancia quando se elabora um projeto pedagógico, instrumento de modificação mais burocrática e cuja regra de inalterabilidade confere um norteamento que se pretende seguro para educadores e educandos. Assim, reiteramos que a flexibilidade tem o aspecto principal de outorgar ao discente a condução de seu processo formativo, bem como possibilitar a maior interação entre a instituição de ensino e a realidade da sociedade em que se encontra inserida.

Nosso projeto, ainda no aspecto da metodologia, reitera que o ensino, a pesquisa e a extensão devem ser utilizados para fomentar um estudo contextualizado e interdisciplinar, evitando-se a compartimentalização e a dissociação dos elementos jurídicos, bem como estimulando o estudo independente e sua valorização. Todos esses aspectos foram ressaltados quando do estudo dos princípios e objetivos, sendo uma forma de difundir que os fundamentos universitários – ensino, pesquisa e extensão – devem subsidiar o estudo interdisciplinar, propiciando ao discente visualizar a unidade de sua Ciência, o que facilitaria sua compreensão e sua evolução educativa. De forma análoga, também já analisamos que o estudo interdisciplinar é um caminho apto a produzir a união produtiva entre a teoria e a prática, a universidade e a sociedade, pois interliga pontos de disciplinas diversas visando obter subsídios para uma atuação mais efetiva e de maior significância, justificando, portanto, seu acolhimento.

Complementando essa preocupação expressa com a interdisciplinaridade, nosso projeto ressalta a existência de disciplinas que se complementam, da mesma forma que existem conteúdos semelhantes que devem ser tratados separadamente. Em qualquer dos casos, no documento ressalta-se que os professores de tais disciplinas devem manter constante interação. Essa preocupação adicional com o viés interdisciplinar, que nos foi permitido descrever a partir

de novo olhar sobre o projeto, nos parece possuir o intuito de alertar que a interdisciplinaridade não deve influir no conhecimento das particularidades dos institutos jurídicos. A convivência entre o ensino individualizado e o ensino colaborativo advindo da interdisciplinaridade deve ser ministrado perante um arranjo construído pelos professores das respectivas disciplinas, que devem agir pautados no equilíbrio.

Tendo em vista que os objetivos traçados por nosso projeto ultrapassam as barreiras físicas e temporais da instituição de ensino, atuando na sociedade e com reflexos também após a diplomação do egresso, as metodologias acompanham o projeto pedagógico na busca do desenvolvimento do ensino autônomo do discente, para que perpetue tal hábito sobretudo após se desvincular do âmbito acadêmico de graduação. Trata-se, portanto, de outro viés humanista presente na metodologia pois, conforme já analisamos, nossa compreensão humanista inclui o viés de preparar o ser humano para seu contínuo aperfeiçoamento, missão essa que incorpora a necessidade de busca do conhecimento, que deve partir da inquietação discente.

Em uma compreensão de que o ambiente social se une ao ambiente universitário, formando um todo único que se complementa e se engrandece, no projeto observamos que os conhecimentos, habilidades e competências que o discente leva consigo de sua vivência para a sala de aula devem ser considerados, concretizando os ideais acadêmicos, sobretudo o de compreensão da realidade. Neste instante percebemos que os aspectos humanistas e interdisciplinares se fazem presentes com destaque, pois se poderá observar a intersecção da teoria e da prática, implementando o quanto possível os ideais defendidos nesse documento e, ao mesmo tempo, permite o conhecimento da realidade do contexto universitário.

Nesse instante, observamos o reconhecimento, também no aspecto da metodologia, de que se torna necessário o desenvolvimento de projetos que visem incorporar a realidade fora da sala de aula, pois ela é necessária para a formação de um egresso ético e portador dos demais adjetivos inseridos no perfil selecionado. Tal posicionamento, reiteramos, implica informar que o ambiente universitário não é algo diverso do entorno universitário, mas, conforme Azevedo (1967) já nos orienta, fundem-se numa realidade complementar. A universidade pouco se justifica se dissociada do contexto social e esse contexto, por sua vez, terá poucas oportunidades de evolução se afastar-se da universidade.

Também desvelamos de nosso objeto que o aluno é reconhecido como participante de um meio e, como tal, deve ser tratado, dando-lhe condições de evoluir. Não estamos mais na época em que o Direito trabalhava com homens idealizados, só existentes no âmbito do imaginário, sobretudo para facilitar a explicitação de seus conceitos abstratos. O Direito deve

pautar-se na vivência real, não em uma ilusão. Trabalhar com o real pode resultar na facilitação do aprendizado, a partir do momento em que o discente passa a compreender a ligação do científico com suas vivências, inclusive fazendo surgir questionamentos e respostas que ele próprio não havia desenvolvido antes e que podem lhe facultar significativo engrandecimento. A interligação pretendida pelo projeto pedagógico também é apta a permitir ao discente vivenciar sua futura profissão, de forma tal que ele terá condições de se amoldar à formação desejada ainda no ambiente universitário, desenvolvendo no discente desde já os questionamentos típicos do exercício profissional.

As metodologias de ensino, portanto, visam dar efetividade aos princípios e objetivos elencados no projeto pedagógico deste curso jurídico, notadamente no que se refere ao viés humanista obtido pela interdisciplinaridade, ou seja, pela explicitação de que o curso de Direito, mais que um jurista ou um profissional acalentado pelas letras jurídicas, é um campo de formação de cidadãos.

3.4 A avaliação de aprendizagem e do curso

Conforme também já tecemos comentários, o projeto pedagógico aqui analisado nos demonstrou sua preocupação em desenvolver um sistema avaliativo do ensino que acompanhasse a modernidade do novo curso e de suas práticas pedagógicas. Para tanto, descreve o projeto em comento que o ato de avaliar terá função principalmente diagnóstica, processual e classificatória, avaliando sobretudo o processo formativo do aluno, bem como possibilitando o desenvolvimento do indivíduo em suas múltiplas vertentes, ou seja, a humana, cognitiva, política, ética, cultural e profissional.

Dessa narrativa, foi possível observar, que a nova visão que se buscou outorgar aos cursos jurídicos incidiu seus efeitos inclusive no complexo campo da avaliação de aprendizagem. Oportuno observar, a respeito, que se desenvolveu a concepção de que a avaliação não deveria mais ser definida em momentos, mas como um processo a acompanhar toda a evolução discente. Como processo, há de ser interpretado como todo um contínuo encaminhamento de atos visando acompanhar o progresso de aprendizado discente. Numa atitude humanizadora do ato de avaliar, esperamos que o discente seja conscientizado desse intuito de utilização da avaliação, não propriamente como um desafio que irá lhe proporcionar – ou não – prosseguir nas etapas futuras de seu curso, mas, sobretudo, que seja um momento

em que irá se expor ao seu docente, visando expressar os seus conhecimentos, reflexões e críticas acerca de determinados aspectos incorporados à ciência do Direito.

A avaliação, também, deve ser recebida como um caminho para o educador tentar obter uma conscientização da efetividade de seus métodos pedagógicos, da boa ou má absorção pelos discentes do conteúdo ministrado, da reflexão realizada a partir do conhecimento adquirido, ou, ainda, do próprio interesse pelo tema. É, portanto, duplamente diagnóstica: permite uma primeira impressão do estágio de desenvolvimento científico do discente, bem como também um primeiro contato com os resultados do trabalho desenvolvido. O aspecto humanista percebido neste contexto se visualiza nos resultados buscados, ou seja, o desenvolvimento do ser humano enquanto um conhecedor científico, enquanto um cidadão com sua consciência política, enquanto pessoa pautada pela ética, enquanto profissional refletivo, entre outros. Não se busca tão somente a memorização de conceitos ou o domínio de um conhecimento positivista. Tendo o curso o objetivo primeiro de formar cidadãos, a avaliação caminha em idêntico sentido.

Para alcançar esse mister, nosso projeto concede autonomia ao discente para desenvolver seus métodos avaliativos, sugerindo que sejam feitos no decorrer do processo de aprendizagem, bem como de modo diversificado. Tendo todo o projeto pedagógico sido pautado pelo aspecto humanista, o sistema avaliativo não poderia seguir caminho diverso. Dessa forma, visualizamos a implementação de uma avaliação humanizada, que permita ao docente reconhecer que as necessidades de suas turmas são divergentes e que necessitará, por isso, utilizar deferentes processos avaliativos. Esse respeito à autonomia docente é fruto de toda a humanização advinda do novo projeto pedagógico, além da Resolução nº 09/2004.

Há uma sugestão aos docentes, a partir do projeto analisado, para que efetuem atividades diversificadas e ao longo do processo de aprendizagem. Essa diversificação de avaliações, em nosso entendimento, significa que o tradicional método avaliativo, de perguntas e respostas em uma folha de papel – na maioria dos casos –, seja progressivamente substituída por atividades – inclusive extraclasse – que saibam valorar o conhecimento jurídico aliado à realidade humana. Isso permite a realização de atividades avaliativas que atendam às expectativas legítimas dos discentes e dos gestores dos cursos universitários. O uso de tecnologias nas avaliações tem se mostrado a prática principal nessa substituição pretendida.

Quanto ao aspecto da habitualidade, nosso projeto nos permite descrever que há expressa previsão de que tais atividades deverão ser contínuas durante todo o período do curso, o que nos permite visualizar que um dos intuitos seja o acompanhamento mais próximo do

professor acerca do desenvolvimento de seus discentes, de forma tal que um maior número de avaliações poderá fornecer informações mais atuais e próximas da realidade discente. Em outras palavras, é a utilização das avaliações para acompanhar o progresso dos alunos e diagnosticar, com o máximo de antecipação possível, quais dificuldades surgidas, a fim que de o andamento dos estudos não reste prejudicado ou crie excluídos.

A liberdade docente no contexto avaliativo possui limitações, sendo organizada a partir de um total de pontos, que podem ser distribuídos no decorrer do semestre, em cem (100) inteiros, sendo expressamente proibida a concessão de pontos extras. O nosso projeto não nos traz a razão de o sistema avaliativo ter se organizado na escala de cem (100) pontos, mas pensamos que o seja por referir-se ao bastante comum sistema avaliativo que considera cada número inteiro como um percentual do total que se precisa obter para a aprovação, facilitando o controle pelo discente.

Parece-nos por demais severa, entretanto, a proibição de distribuição de pontos extras. Pensamos que o intuito da proibição seja incentivar o discente a ser mais comprometido com seus estudos e atividades; todavia, nos parece danoso esse sistema porque inibe o desenvolvimento da criatividade do discente e do próprio docente. Buscando uma explicação mais simples, a vedação aos pontos extras impõe ao discente, em uma avaliação escrita, por exemplo, o receio muito mais incisivo de cometer equívocos, pois não haverá como recuperar eventuais pontos perdidos. Desse receio surge o seu ato – que nos parece inócuo – de reproduzir, nas avaliações, o conteúdo ministrado em sala de aula, sem aventurar-se a expressar suas opiniões, críticas ou sugestões, sob pena deles serem considerados incorretos e isso representar uma punição (pela perda dos pontos). Isso nos permite considerar, inclusive, que sequer podemos chamar esses atos de avaliação, mas de meros exames de fixação de conteúdo. Os efeitos negativos de um caso como esse podem ser inúmeros, mas destacamos que esse critério cria um sistema de limitação criativa, pois é mais seguro – e gerará com mais tranquilidade os pontos necessários – ao discente responder objetivamente o que lhe foi questionado, se possível nos mesmos termos da expressão docente utilizada ou da literalidade dos livros adotados, do que tentar inovar e não ter o seu raciocínio acompanhado pelo docente. A possibilidade de se conceder pontos extras é um estímulo ao discente para se aventurar em sua façanha criativa, trazendo o efeito enriquecedor quando seus raciocínios conduzem à uma solução eficiente e correta do caso. É uma mensagem de confiança que se passa ao aluno, no sentido de que nenhum professor deseja que o aluno se equivoque; todavia, se tiver de fazê-lo, que o faça ainda durante

o curso universitário, pois os professores estão em sintonia com os alunos, são companheiros na formação do conhecimento, e os pontos perdidos poderão ser recuperados.

Do total de cem (100) pontos distribuídos por semestre, a nota mínima para a aprovação discente é de sessenta (60) pontos. Há proibição expressa, também, na concessão de atividades avaliativas com notas acima de trinta (30) pontos. E isso, também, nos apresenta justificável, para evitar a sobrecarga de pontos em poucas atividades, sobretudo em um sistema que, conforme descrevemos, não permite adicional de pontos extras. A pontuação excessiva nos parece desrespeitosa para com o sistema de avaliação contínua que se pretende desenvolver, bem como pode ser também ofensiva ao sistema humanista aqui exposto.

Apesar disso, assim agindo, o curso de Direito da Universidade Federal de Uberlândia cria mecanismos que podem implementar a avaliação como importante ferramenta de auxílio à aprendizagem, procurando afastar a prática desumana e irrefletida de utilizar-se de tais instrumentos para punir o comportamento do aluno, em qualquer vertente.

O projeto também nos permite a descrição de que são aceitas avaliações substitutivas e repositivas. As primeiras advêm do critério exclusivo do professor, ao passo que as repositivas usualmente visam outorgar uma segunda chance de realização de prova para aquele aluno que não realizou na primeira ocasião, e são regulamentadas pela legislação aplicável à época da perda da avaliação. Sobre as avaliações repositivas, pouco se têm a comentar, sobretudo por serem uma exigência advinda da lei. Já quanto às avaliações substitutivas elas são concedidas a critério do professor, ou seja, o aluno não tem direito a elas, nenhum docente pode obrigar seu professor a ministrá-la. Nosso dilema criado a partir da proibição da concessão de pontos extras apresenta-nos aqui uma nova face: o fato de se ter a possibilidade de realizar-se uma prova substitutiva não elimina a necessidade que compreendemos da liberação dos pontos extras. Os dois casos, ou seja, a prova substitutiva e os pontos extras, possuem o ponto conexo de que nenhum professor é obrigado a concedê-las. Entretanto, a finalidade de ambas é diversa: a prova substitutiva existe para efetivar a recuperação do discente na integralidade do ato avaliativo em que ele obteve um mau resultado; em contrapartida, a oportunidade de pontos extras visa auxiliar justamente aquele aluno que se encontra deficitário em pequena pontuação ou que somente deseja melhorar a sua pontuação. Por isso, a vedação à pontuação extra novamente nos parece ofensiva a uma atitude humanista desenvolvida no aspecto avaliativo.

Por uma questão de organização, nosso projeto nos informa que todas as avaliações a serem desenvolvidas deverão constar dos planos de curso feitos a cada semestre. Trata-se, portanto, de uma atividade de transparência, lealdade e boa-fé para com o discente, pois assim

sendo ele será científico, logo nos primeiros dias de aula, de todas as atividades avaliativas programadas para aquele semestre. Isso impede alterações de última hora do docente ou, até, a não visualização da avaliação de aprendizagem como um sistema contínuo. Entretanto, pode comprometer, em certa medida, a autonomia docente, pois os critérios avaliativos podem necessitar serem adiados ou antecipados conforme a evolução científica e humanista dos discentes.

Enfim, o sistema avaliativo incorporou, em grande parte, a nova visão dada pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito, acompanhando a humanização que foi outorgada aos cursos jurídicos nacionais, dando ênfase ao fato de que a avaliação é um processo – e não um momento – de aprendizado e reflexão, e não de caráter punitivo, tecnicista ou examinatório.

3.5 O que o projeto indica como sendo a formação pretendida?

Questionar o projeto acerca da formação discente pretendida é buscar compreender a identidade profissional que se pretende edificar, buscando saber o perfil do egresso e as competências que ele disporá para desenvolver sua profissão. Esta pergunta, portanto, busca compreender o elemento finalístico do profissional que está sendo inserido no mercado de trabalho e no seio social, bem como suas habilidades e competências em sentido amplo.

A resposta à questão indica que o perfil do egresso está consolidado nos próprios princípios metodológicos adotados. Como todos os aspectos já foram por nós debatidos, faremos apenas uma síntese dos principais aspectos abordados, evitando alongar desnecessariamente o presente estudo, comprometendo sua concisão.

Observamos que o curso de Direito da Universidade Federal de Uberlândia possui atenta observação sobre a formação contextualizada de um discente, que saiba unir a ciência jurídica com a prática dos institutos jurídicos e das finalidades profissionais. Isso reitera nossas afirmações no sentido de que o projeto partiu de um acentuado debate que incluiu concepções humanistas. É uma ponderação de natureza humanista, pois coloca o estudante, enquanto indivíduo e ser social, no centro de todo o debate acadêmico.

Também deve ser um profissional investigativo de sua realidade, sabendo reconhecê-la e valorá-la, buscando ser um agente de participação efetiva nos desenvolvimentos sociais.

Sua formação deve pautar-se pela interdisciplinaridade, consciente assim de que o Direito não se esgota em sua ciência, mas muito tem a dialogar – e enriquecer-se – com outras

áreas do saber humano. Há também o objetivo de desenvolver a concepção de unidade científica, evitando o conhecimento fragmentado e por vezes inconciliável ou contraditório.

Deve formar-se um ser humano flexível, apto a bem desenvolver-se perante a mutabilidade social e a evolução que lhe é inerente. Deve ser capaz de unir a cientificidade do Direito com as realidades práticas, de forma a incentivar que o Direito não seja compreendido como mera abstração, mas como uma realidade viva.

Toda a sua conduta deve pautar-se pela ética, de forma que isso o identifique como um ser merecedor de respeito e referência em suas práticas individuais e sociais. Sua postura deve ser a de um cidadão, antes que um profissional, que aja com criticidade, dotado de reflexão, participativo e atuante, sendo assim relevante na melhoria de vida da coletividade, na busca pela libertação das limitações, mas também obtendo benefícios individuais diante de tal comportamento.

Suas formações humanista e interdisciplinar devem ser complementares à sua formação para o mercado de trabalho, de forma que esteja apto a atuar nas duas searas com ampla desenvoltura, tendo a aptidão necessária para propiciar a união de seus conhecimentos acadêmicos adquiridos com a realidade social.

Ser um incentivador do aprimoramento e do desenvolvimento científico, o qual deve se dar de forma solidária – e não individualista – mediante a mais ampla publicação possível dos resultados obtidos. Contribuir para a excelência dos trabalhos ofertados pelas mais diversas instituições públicas ou privadas, de forma a prosperidade alcançada resulte em benefícios sociais, culturais e científicos, melhorando a qualidade de vida da população. Respeitar e difundir o respeito à diversidade em sentido amplo, não se limitando à diversidade de gênero, tratando a todos conforme os olhares da pessoa observada. Ter o reconhecimento de que sua atividade profissional é um exercício de cidadania e está com ela comprometida, sobretudo quando sua atuação for crítica, reflexiva e pautada pelo objetivo de prosperidade. Ser um contínuo questionador da realidade, um ser inconformado e ansioso por mais conquistas sociais.

Esse é o norteamento do projeto pedagógico a respeito da formação discente pretendida.

3.6 Qual a justificativa para a oferta do curso?

Essa pergunta busca conhecer e interpretar os quesitos em que o curso foi pautado quando de sua criação. A resposta a essa indagação nos propiciará elementos para conhecer as necessidades de criação do curso e a sua importância.

Conforme orientação do projeto pedagógico, compreendemos que as razões para a oferta do curso frutificaram-se a partir do sonho da comunidade uberlandense, juntamente com advogados e políticos locais, de levarem àquela cidade mineira um curso de nível superior, haja vista sua inexistência até a última década de 1950. Tal sonho foi concretizado no início da década de 1960, mediante a instituição de uma instituição de ensino de natureza federal, que iniciou suas atividades educacionais em 1963.

A razão para a manutenção do curso também pode ser observada, a partir do projeto pedagógico, em virtude da necessidade de profissionais bem capacitados para atuar em diversos projetos sociais, trazendo benefícios a toda a coletividade. Também em virtude de seu Núcleo de Prática Jurídica – NPJ, que concede assistência judiciária gratuita para toda a população carente de Uberlândia e Região. A comunidade jurídica nacional reconhece a importância que o curso de Direito de Uberlândia possui, em particular nos estudos de Direito Processual, a exemplo de seu fundador, Dr. Jacy de Assis, que empresta seu nome atualmente ao curso.

Embora esse aspecto não conste expressamente do projeto pedagógico, podemos considerar que a importância do curso também se revela por ser uma importante fonte de professores de cursos jurídicos.

Embora certamente existam outras razões para a criação e a manutenção do curso jurídico sob análise, essas são as que pudemos apreender da descrição do projeto pedagógico.

3.7. Como propõe a organização curricular?

Essa pergunta direcionada ao projeto apresentou-nos a organização curricular do curso, suas atividades pedagógicas, tudo no intuito de tornar efetivos os objetivos traçados no projeto pedagógico. Como resposta obtida, passamos a analisar, primeiramente, os elementos inerentes à grade curricular inseridos no projeto pedagógico.

A estrutura do curso foi pensada em três eixos interligados do saber, nesse aspecto obedecendo aos ditames das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito – Resolução CNE/CES nº 09/2004. São eles:

1. Eixo de formação fundamental
2. Eixo de formação profissional
3. Eixo de formação prática

O primeiro eixo, nominado de formação fundamental, é composto de 390 horas/aula e é destinando à integrar o estudante do Direito na compreensão de suas relações com outras áreas do saber. É composta de 10 (dez) disciplinas, a saber: Antropologia, Ciência Política,

Economia, Filosofia, História, Sociologia, Psicologia, Teoria do Direito, Metodologia e Epistemologia Jurídica, e Hermenêutica e Teoria da Argumentação Jurídica.

O segundo eixo, nominado de formação profissional, é composto de 2.460 (duas mil, quatrocentos e sessenta) horas/aula e é destinado ao estudo das peculiaridades dogmáticas de cada ramo do curso, o conhecimento e a aplicação do Direito de forma sistemática e contextualizada à evolução do Direito e da sociedade, em suas relações nacionais e internacionais. É composto de 12 (doze) disciplinas obrigatórias, a saber: Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual, Direito da Seguridade Social, Direito do Consumidor e Ética Profissional, além de 42 (quarenta e duas) disciplinas facultativas, enumeradas em um sub-eixo nominado de “Formação Concentrada” das quais o aluno deverá escolher 6 (seis) para serem realizadas até a conclusão de seu curso, ou seja, 30 horas/aula, para cursar durante sua graduação.

Por fim, o terceiro eixo, nominado de formação prática, é composto de 850 horas de atividades jurídicas práticas, destinado a inserir o discente na prática de sua profissão, possibilitando a integração entre a teoria e a prática jurídica, sendo assim distribuídas: 150 horas/aula para as disciplinas de prática jurídica; 300 horas/aula para o estágio supervisionado; 150 horas/aula de trabalho de conclusão de curso (TCC); e 250 horas/aula de atividades complementares.

A duração total do curso corresponde, assim, a 3.700 (três mil e setecentas) horas/aula, divididos em 10 (dez) semestres letivos, contendo 28 (vinte e oito) disciplinas, que, em determinados momentos do projeto pedagógico, se dividem em outras, mas sem comprometimento da carga horária fixada.

O eixo de formação fundamental é ministrado nos dois primeiros períodos do curso, sendo 5 (cinco) no primeiro período (Teoria do Direito, Ciência Política, Economia Política, História do Pensamento Jurídico e Teoria do Estado e da Democracia) e outras 05 (cinco) o segundo período (Filosofia, Psicologia, Sociologia, Metodologia e Epistemologia Jurídica, e Hermenêutica e Teoria de Argumentação Jurídica). A carga horária da disciplina Teoria do Direito é de 90 horas/aula, enquanto a de Teoria do Estado e da Democracia é de 60 horas/aula. Todas as demais, inclusive as que se encontram no período, possuem carga horária equivalente a 30 horas/aula. Segundo nosso entendimento, é o eixo constituinte da base de formação do jurista, sendo-lhe imprescindível não só para a compreensão dos institutos jurídicos, mas, também, para compreender a interdisciplinaridade que já apresentamos.

Apoiando-nos em Bicudo (2011), que analisou situação semelhante, questionamos a razão pela qual todas as disciplinas do eixo fundamental encontram-se alocadas nos dois períodos iniciais do curso, haja vista que tais disciplinas, por manifestarem-se mediante um estudo interdisciplinar com a Ciência Jurídica, poderiam outorgar conhecimentos mais produtivos em períodos posteriores? A Filosofia Jurídica, por importar em um estudo sistemático e analítico de diversos institutos jurídicos e do próprio papel do jurista em uma multiplicidade de aspectos, não seria melhor desenvolvida no último período do curso, quando todo o aspecto científico do Direito já tivesse se desvelado? A Psicologia Jurídica, por sua vez, embora tenha seus reflexos em várias disciplinas jurídicas, mas, incisivamente, por ter diversos conceitos que fundamentam a estrutura básica de todo o Direito de Família, não seria, por isso, melhor aproveitada no 6º período, possibilitando uma interdisciplinaridade mais fácil e fecunda? Pensamos que essas alterações poderiam resultar em um maior auxílio ao discente na compreensão da disciplina, devendo-se inclusive combater o estigma que os componentes curriculares desse eixo sofrem por ter a sua importância indevidamente diminuída pelos discentes e pela própria organização do curso, em relação às outras disciplinas dos demais eixos.

O destaque no eixo fundamental é dado à Teoria do Direito, uma das disciplinas que menor aspecto humanista apresenta, por explanar os elementos técnicos básicos para a compreensão dos aprofundamentos científicos que serão apresentados ao discente.

Também nos permitimos a observação que, de certa forma, usualmente acarreta confusão aos ingressantes no ensino jurídico, relativamente aos nomes de duas disciplinas do eixo fundamental, que são a Teoria da Constituição e a Teoria do Estado e da Democracia. Embora essa dúvida dificilmente persista para uma pessoa que já transpôs o curso de Direito, para o ingressante torna-se especialmente difícil compreender a diferenciação entre uma disciplina que busque estudar o Estado e a democracia a par de outra, que busque estudar a Constituição, sendo que tanto o Estado, quanto a democracia, nascem do contexto constitucional. Dessa forma, apenas para uma identificação precisa dos ramos disciplinares pelo ingressante e até para um leigo, embora tradicionais, a nomenclatura de uma dessas disciplinas deveria ser modificada.

A disciplina Ética também nos chamou atenção. De acordo com os termos do artigo 5º, I, das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos jurídicos, tal disciplina é componente obrigatório do eixo de formação fundamental. Todavia, no projeto pedagógico em análise, a disciplina Ética foi alocada no eixo de formação profissional. Nosso projeto até busca explicar o motivo, declarando que a Ética a que se refere é a relativa à atuação profissional, não a ética

de formação humana. Tal afirmação nos causa imensa estranheza, pois a “ética profissional” é apenas uma espécie do gênero “ética” e não perde seus fundamentos apenas por se limitar ao aspecto profissional. Ademais, ainda que a justificativa fosse plausível, deveria então existir uma disciplina autônoma e com carga horária fixada para o estudo da ética enquanto gênero, e não se presumir que seu estudo se dará conjuntamente com a Filosofia – como revela –, em uma carga horária tão exígua que nos parece insuficiente até para o estudo de qualquer delas isoladamente. Ademais, tratando-se de disciplina que deveria compor o eixo de formação fundamental – que deriva de fundamento, base – qual a razão para ser analisada, tão somente, no último (décimo) período do curso? Essa escolha teria relação com o fato de que 10 (dez) das 80 (oitenta) questões da primeira fase do Exame Nacional da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB serem de tal disciplina? Em caso positivo, poderíamos considerar que nosso projeto, que pretende fomentar uma formação humanista e reflexiva, tenha alterado o sistema normativo das DCN’s para buscar uma maior aprovação no referido exame? São questionamentos importantes, mas que, com fulcro tão somente no projeto pedagógico e no que podemos desvelar a respeito dele, não temos como obter as respostas necessárias.

Assim, o nosso projeto, a par de tanto incentivar a formação discente interdisciplinar e humanista, de forma controvertida dá indícios de desarrazoado desinteresse pelos temas do eixo fundamental, os quais, repita-se, permitem o amplo e proveitoso estudo interdisciplinar que norteia todo o projeto pedagógico.

Acerca do terceiro e último eixo, nominado de eixo de formação prática, já destacamos suas 4 (quatro) disciplinas e sua carga horária de 850 horas/aula. Uma de suas atividades práticas, nominada de atividades complementares, pode ser realizada pelos discentes a partir do 1º período letivo, enquanto o estágio supervisionado pode ser realizado a partir do 6º período. As disciplinas de prática jurídica e de trabalho de conclusão de curso deverão ser ministradas a partir do 8º período.

Todas as disciplinas encontram-se bem ajustadas, sendo que consideramos oportuno apontar apenas dois breves aspectos. O primeiro é que o projeto pedagógico nos pareceu coerente com sua proposta reflexiva quando, após afirmar que o eixo prático poderia ser exercido a partir do primeiro 1º período, limitou quase de forma absoluta o ingresso desses discentes a tais complementos. E isso se justifica, pois visualizamos uma grande dificuldade na formação de uma compreensão humanista e reflexiva ao discente que pudesse cursar, já nos primeiros 6 (seis) meses de seu curso, disciplinas como Direito Eleitoral e Partidário, Processo Administrativo ou, ainda, Criminologia e Política Criminal, aqui citados tão somente no intuito

exemplificativo. Possivelmente atraídos pela curiosidade, consideramos que tais ensinamentos seriam ministrados fora do contexto evolutivo discente, trazendo-lhes pouca valia. Em consonância com tal entendimento, o projeto pedagógico incorpora essa reflexão e autoriza o ingresso dos discentes às disciplinas integrantes das atividades complementares proporcionalmente ao avanço do ensino, de forma tal que, no 1º período, o discente só pode frequentar, efetivamente, duas disciplinas deste componente, que são Libras e Antropologia Jurídica.

O outro aspecto que destacamos – e para o qual não trazemos qualquer novidade – é o efeito possivelmente negativo que a posição equivocada da disciplina de ética novamente é capaz de produzir. Conforme consta da normatividade desse terceiro eixo, que reitera-se é eminentemente prático, faculta-se ao discente de Direito exercer tais atividades de estágio a partir do 6º (sexto) período – ou seja, logo após a metade de seu curso – sem que ele tenha analisado as limitações éticas das atividades que já exercerá, bem como as sanções que a inobservância de tais preceitos poderá lhe acarretar – lembrando que o estagiário se sujeita ao Código de Ética, que possui disposições específicas para tanto. Isso nos permite imaginar aspectos das dimensões que uma falta ética do discente pode acarretar, com efeitos prejudiciais a ele próprio. A falta de sincronia da disciplina de ética que, repetimos, deveria constar do eixo fundamental mas que foi incluída no eixo profissional, cria uma série de situações que nos parecem equivocadas.

3.8. Expondo compreensões sobre o projeto pedagógico do Curso de Direito da Universidade Federal de Uberlândia

Conforme mencionamos, a análise do recente projeto pedagógico do Curso de Direito da Universidade Federal de Uberlândia não é conclusiva acerca de qualquer aspecto dos cursos de Direito brasileiros ou, também, deste individualizado curso de Direito mineiro, pois seria necessária a obtenção de dados outros para que se pudesse fundamentar considerações mais concretas.

Mas diante do que nos foi dado à descrição pelo projeto, entendemos que a divisão em três eixos de conhecimento obedece aos ditames legais, ao mesmo tempo em que pode representar efetivo ganho ao desenvolvimento intelectual dos discentes universitários, vez que desenvolve um sistema hierarquizado e lógico do conhecimento discente, apoiado em aspectos humanistas e interdisciplinares, inclusive.

Todavia, este estudo das etapas insere-se em um contexto maior, pois é apenas uma parte de todo o projeto pedagógico, o qual, em diversos momentos de seu texto, expressou seu

norteamento também pelos princípios do humanismo e da interdisciplinaridade. Entretanto, ao contemplarmos as disciplinas do eixo fundamental, percebemos que todas estão incluídas nos dois primeiros semestres universitários e, em sua maioria, com cargas horárias mínimas de 30 (trinta) horas. Registre-se, por oportuno, que essa é a menor carga horária utilizada no projeto pedagógico. Do eixo fundamental, somente as disciplinas de Antropologia Jurídica e Teoria do Direito receberam cargas horárias maiores, sendo que essa última possui a temporalidade destacada de 90 (noventa) horas/aula. E tais limitações nos parecem advir do motivo já apontado, ou seja, as disciplinas do eixo fundamental, à exceção de Teoria do Direito e Antropologia Jurídica, ainda sofrem o óbice do descrédito, como se os conteúdos ali expostos não fossem relevantes ao exercício profissional. Cientes da limitação desses argumentos, esperamos que a riqueza do eixo fundamental ainda alcance o merecido reconhecimento, possibilitando sua ampla exploração, inclusive com o deslocamento de seus conteúdos para semestres outros, como é o caso citado da disciplina de Psicologia Jurídica, que encontrar-se-ia muito melhor situada no 6º período do que no 2º; ou da Filosofia Jurídica, que por sua imensurável riqueza científica, deveria ser deslocada para os períodos finais, quiçá para o 10º período, onde a ciência jurídica já fosse suficientemente conhecida do discente.

O eixo profissional, em situação análoga, contém disciplinas essenciais para o bom exercício do Direito, todavia com todas os componentes com reduzida carga horária. Excetuando a oferta da disciplina de “ética” profissional no eixo profissional, ao arripio das DCN’s, entendemos que a escolha das disciplinas para a composição da grade curricular foi de grande sabedoria.

O eixo prático, enfim, também nos parece adequadamente estruturado, com disciplinas descritas com muita clareza, com considerável carga horária para cada uma delas.

O aspecto que deixamos para tecer comentários ao final revela-se a respeito das ementas das disciplinas e os demais componentes do projeto pedagógico. Quando da análise dos princípios, dos objetivos e da metodologia do novo curso de Direito que se pretende edificar, vários foram os momentos em que traçamos um reconhecimento explícito de que nosso projeto efetivamente tinha direcionado olhares novos para a elaboração de um documento estruturante, inspirado em valores humanistas e inclinado por efetivar a interdisciplinaridade. Semeou-se o surgimento de um curso com destacadas aspirações individuais e sociais. Entretanto, ao adentrar ao estudo das arguições que nortearam nossa questão maior do “como se organiza o curso? ”, fizemos uma leitura detida das ementas das disciplinas e, ao final, consideramos que nenhuma ementa inclui aspectos humanistas ou interdisciplinares, tendo se limitado a reproduzir o texto

que fundamenta o ensino meramente do direito positivo em seus contornos. Não há qualquer indicação de que se dotará qualquer das disciplinas de alguma interdisciplinaridade ou de aspectos humanistas. Resta-nos a consideração de que o exercício efetivo da interdisciplinaridade ou a implementação de aspectos humanistas dependerá, exclusivamente, da boa vontade de algum docente, sob o qual, aliás, pesará o fardo das reduzidas cargas horárias.

Após tal análise, somos levados a considerar que o curso de Direito da Universidade Federal de Uberlândia, aparentemente fundamentado em novos olhares humanistas e interdisciplinares, tenderá a perpetuar o mesmo ensino técnico e positivista que vem sendo desenvolvido desde a fundação dos primeiros cursos jurídicos no país. O ensino do Direito, como um fim em si mesmo, se aplicado, acabará por atender à determinação das ementas disciplinares e, assim, será considerado validado.

Acaso nos seja outorgado o direito a uma opinião, o curso de Direito em questão pode transformar uma de suas limitações em vantagem, se efetivamente pretende implementar a interdisciplinaridade e, em consequência, o humanismo. Como sua estrutura pauta-se em reduzidas cargas horárias, diferentemente do que ocorre em outras instituições de ensino jurídico – onde as cargas horárias são extensas –, o curso em questão pode promover o diálogo entre as disciplinas de seu currículo, sem ocasionar qualquer saturação sobre os alunos. Em nossa ótica, haveria disponibilidade para um planejamento integrado dos diversos componentes que o discente cursar em determinado período. Tal interação deve realizar-se, também segundo nosso entendimento, do primeiro ao último período do curso. É a chance de o aluno que não compreendeu a matéria, então compreendê-la; e, para aquele que já compreendeu, ampliar seus conhecimentos, visualizando a unidade do Direito e enriquecendo-se mediante os contatos realizados com ciências diversas.

Dessa forma, o estudo interdisciplinar, incentivado por planejamento, uma metodologia e mesmo de uma avaliação integrada, pode proporcionar a construção de um conhecimento, sem desenvolver atividades excessivas em desfavor do discente.

Espera-se, portanto, sem partir de conclusões precipitadas, que os cursos jurídicos continuem nesse movimento de incorporar o humanismo e a interdisciplinaridade, pois agindo assim a formação profissional e reflexiva do egresso tende a se qualificar em grande medida, ao mesmo tempo em que os benefícios sociais de tal prática não tardarão a se mostrar evidentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obtenção do pleno exercício da liberdade, tão almejada por todos, parece-nos possível quando o ser humano consegue se libertar de suas necessidades, de seu estado de privação. O exercício da liberdade, assim visualizado, contém um duplo elemento: possibilitar o alcance dos ideais desejados, bem como garantir a própria escolha desses ideais, a qual deve ocorrer de forma consciente, refletida, unindo o individual com o coletivo e sem ingerências indevidas. Assim, compreendemos que uma das formas de se alcançar a liberdade humana pode se dar mediante a obtenção de melhoria da qualidade de vida da população, qualidade essa é possibilitada quando problemas sociais, como o descumprimento das leis, são combatidos. A partir de tal elaboração, temos entendido que o estudo da efetividade social das normas jurídicas é muito significativo, podendo não estar recebendo a devida importância nos centros jurídicos acadêmicos ou profissionais.

Tal situação originou-nos uma inquietude, desde os períodos universitários, que foi a responsável pela existência do presente estudo. Inquietude essa que, numa linguagem direta, não se cansava de indagar: se o curso de Direito não se compromete com as leis editadas em prol do homem, para que serve efetivamente a universidade?

As ideias começaram a ser traçadas. Muito antes da primeira linha desse texto ser inserida no papel, os estudos de autores de renome acadêmico que debatiam o tema já disputavam os espaços nas mesas de meu escritório. Até que as letras se tornaram palavras e essas, por sua vez, se agruparam a outras e os resultados apareceram. E quando nos referimos aos resultados, incluímos até o que esperávamos encontrar somente ao final desta longa pesquisa: da mesma forma que a união de letras produz palavras que, unidas, trazem relevantes significados, a união de pessoas pode produzir ideias que, se bem conduzidas, podem modificar o mundo. Estava aí nossa resposta para o sentido de ser das universidades: elas existem para ser o *locus* de aglutinação dessas ideias, visando produzir seres humanos melhores, para um mundo melhor. E elas continuarão a existir enquanto houver pessoas que acreditem que o conhecimento pode progredir o homem, torná-lo mais adaptável ou perfeito, onde o equilíbrio da dualidade *ciência e humano* há de firmar-se sobre o fiel da balança.

Para ver sanada essa inquietude, buscamos o conceito de Direito e de Ciência do Direito. A partir dos autores estudados, compreendemos Direito como sendo um corpo de normas, de conteúdo abstrato e diretamente relacionado com a realidade de uma sociedade, prescrevendo comportamentos positivos ou negativos (abstenções) necessários para a convivência harmônica dos indivíduos, possibilitando, em aspecto mediato, a evolução do ser e da coletividade.

Também é inerente ao direito a ideia de que o descumprimento da norma sujeita o infrator a determinadas sanções, que variam conforme o tempo e lugar em que o mesmo encontra-se inserido. O Direito, por sua vez, é objeto de um campo maior de estudo, o qual nomina-se Ciência do Direito, que tem o objetivo de compreender as normas e a razão delas assim estarem constituídas, visando, assim, constituir uma unidade científica.

Ao contrário do que possa refletir diante de um olhar apressado, o presente estudo poderia mostrar-se meramente idealista. De fato, partiu de um idealismo, mas quantas boas realidades não vivenciamos e que partiram de mentes idealistas? Não obstante essa observação, a relevância social nos parece forte. Conforme discorreremos, os cursos jurídicos, por trabalharem diretamente com a normatização, possuem grande relevância para assegurar a organização social, auxiliando na prevenção ou minimização de conflitos, bem como contribuindo para a solidificação de fundamentos sociais que são necessários para o aprimoramento individual e coletivo. Em nosso entendimento, os cursos de graduação em Direito devem ser centros interdisciplinares que desenvolvam contínuo debate acerca dos legítimos valores sociais e dos meios para preservá-los. A incorporação das justas preocupações sociais no seio acadêmico tende a possibilitar ao egresso ser um agente de transformação social, bem como pode lhe possibilitar o desenvolvimento da aptidão adequada para reconhecer as necessidades sociais, valorando-as. Não se pode desconsiderar, também, que o desenvolvimento de um ensino humanista pode fomentar a constituição de um profissional menos incentivado às lides forenses, tendo uma postura mais mediadora e pacificadora, que nos parece preferível à formação de um profissional litigador, ainda que exímio atuante processual. O novo perfil do profissional do Direito, que, inclusive, merece um estudo específico, nos parece ser aquele que detém a competência de sanar os litígios individuais ou sociais sem se utilizar – ou utilizando-se minimamente – da interferência do Poder Judiciário, possibilitando assim que os acertos ocorram tão somente com a atuação das próprias partes, em um consenso paulatinamente construído e que evite o surgimento de novos confrontos. A figura do profissional que se construiu como diligente apresentador de petições e recursos ao Judiciário, mas que não tem a aptidão suficiente para furtar-se às demoradas decisões judiciais, nos parece incompatível com uma sociedade que prima pela celeridade. A consciência crítica fomentada por um ensino humanizado pode, ainda, transformar o incansável batalhador de processos em um agente de harmonização e progresso sociais, o que nos parece socialmente vantajoso.

Não se deseja afirmar, em todo o contexto apresentado, que o ensino tecnicista não tenha sua necessidade e sua adequação nos dias atuais. Em muitos momentos, o ensino técnico atende

sobremaneira as necessidades do indivíduo. Em um momento de forte expansão econômica, por exemplo, o ensino tecnicista pode ser utilizado para fomentar o emprego e trazer ganhos individuais e sociais. Todavia, o que se argumenta, é que o ensino tecnicista não nos parece adequado quando se torna o modelo principal de uma sociedade e, em particular, dos cursos jurídicos e do novo profissional que ali se almeja. Esse novo profissional tem condições de surgir com mais frequência se os cursos jurídicos adotarem essa visão humanizada de educação. No projeto pedagógico que tivemos oportunidade de analisar quando da realização desse estudo, nos foi possível perceber que o curso de Direito da instituição de ensino escolhida – Universidade Federal de Uberlândia – até reconheceu a importância da incorporação do ensino reflexivo e humanizado, conforme preconizado nas vigentes Diretrizes Curriculares Nacionais Para os Curso de Direito; porém, da análise de seu projeto pedagógico, obtivemos a compreensão de que tal viés humanista e interdisciplinar restou acolhido apenas no aspecto teórico, haja vistas que a descrição das disciplinas não refletiu aspectos humanistas ou interdisciplinares, mantendo o conservadorismo do ensino positivista. Embora tal situação, por si só, não nos permita concluir que se trate de uma realidade dos cursos jurídicos, pois analisamos tão somente um único documento, nos parece suficiente para chamar a atenção para a possível realidade de o ensino positivista ainda ser o predominante nas instituições brasileiras. Caso isso se confirme, essas instituições brasileiras estarão fomentando uma formação em descompasso com as normas que regem os cursos jurídicos, além do que possivelmente estarão também omitindo incentivos à formação de consciência crítica acerca do homem que o é e do tecido social do qual faz parte, o que pode resultar em um egresso em descompasso com a necessidade da coletividade e sem elaborações críticas suficientes para o conhecimento de seu papel no tecido social. A relevância acadêmica, com a devida atenção aos ensinamentos dos autores que trouxemos ao presente, pode ocorrer diante da mera possibilidade de considerar-se que o Direito tem se afastado desse objetivo e se pautado pela normatização irrefletida, pela desconsideração da realidade social. E acreditamos que, quando isso ocorre, quando a sociedade é ignorada e tratada como algo estanque, longínquo, os cursos jurídicos, bem como os profissionais dali frutificados, possivelmente nadarão pelo descrédito social e o próprio objetivo da instituição de ensino poderá resultar inalcançado.

Assim, buscamos compreender melhor o que seria o humanismo. A análise de filósofos de períodos diversos nos endereçou a uma pesquisa histórica, que se iniciou pelo humanismo renascentista, responsável por trazer um grande avanço sociocultural, justamente pela sua centralização no humano. As ciências passaram a ser desenvolvidas a partir do estudo do

homem e dos benefícios que poderiam lhe ofertar. Essa centralização na figura humana nos concedeu a concepção que ser humanista é exatamente isso: direcionar seus trabalhos e pensamentos em prol do aprimoramento humano, bem como na adoção de uma maior solidariedade em virtude das multiplicidades culturais que passaram a se externar e que possuem direito ao nosso respeito e acatamento.

O estudo das artes também nos foi de grande aprimoramento, pois visualizamos que os ensinamentos humanistas poderiam ser externados pelo uso da beleza e da perfeição em pinturas e arquiteturas, por exemplo.

Passamos, também, pelo humanismo do filósofo contemporâneo Azevedo, o qual nos apresentou grandes apontamentos sobre o tema e, ao mesmo tempo, nos ofertou a consideração de que o homem é um ser constituído por contraditórios, seja enquanto estiver agindo em sua individualidade, seja enquanto estiver agindo de forma coletiva. Lembrou-nos de importantes aspectos, como que o humanismo não deve ser interpretado como uma mera concepção filosófica, mas também como uma prática pedagógica ou, até, como uma filosofia da pedagogia.

E, caminhando, fomos tentar encontrar a origem desse tratamento frio, primeiramente, nas políticas educacionais vigentes. Todavia, as políticas educacionais em questão revelaram possuir aptidão para produzir efeitos humanizadores, reiteradamente apontando a necessidade de inclusão de tais valores nas práticas pedagógicas e nos respectivos projetos pedagógicos.

E, então, caminhamos até a análise de um projeto pedagógico de um curso de graduação em Direito, onde visualizamos que, no documento estudado, o ideal humanista já havia sido incorporado. O que também visualizamos foi a explicitação, em tais projetos, acerca da forma de se trabalhar com esses valores humanos, sobretudo porque as disciplinas curriculares que mais permitem esse desenvolvimento de raciocínio encontram-se nos períodos iniciais, com reduzidas cargas horárias.

Assim sendo, o que surgiu como suspeita de um idealismo incontido foi encontrando abrigo nas políticas educacionais e nos projetos pedagógicos dos cursos jurídicos, de forma tal que podemos considerar a existência de um movimento de ressurgimento (fugindo-se, propositalmente, da expressão renascimento) desses valores humanistas, que, trabalhados incisivamente, terão chances de produzir os efeitos de formatação de uma sociedade inspirada em novos valores e com novos ideais.

E a nossa pergunta obteve a sua resposta. Relembrando, nosso questionamento foi analisar até que ponto as propostas vigentes de formação do estudante do Curso de graduação em Direito abrangem dimensões humanista e interdisciplinar. E, conforme foi possível

observar, consideramos que a legislação vigente sobre os cursos jurídicos brasileiros passou de um viés eminentemente positivista para um modelo de ensino que ressalta a importância da humanização do estudo e da interdisciplinaridade como elemento de grande importância para a formação reflexiva do discente. Pelos textos atualmente em vigência, em especial com a publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos jurídicos, ocorrida em 2004, que buscou alinhar a formação jurídica com o norteamento trazido pela também vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, foi possível visualizar que não se deseja mais um aluno que saiba, tão somente, o aspecto legalista que o curso de Direito fornece, mas que anseia-se por um egresso apto a ser um agente consciente e cidadão, com conhecimento suficiente a facultar-lhe o exercício de sua liberdade mitigando as privações, com a consciência de que seu ofício insere-se como elemento de aprimoramento social. Também passamos a considerar que a humanização deve se dar também nas práticas pedagógicas, mitigando a ideia de que a sala de aula deva ser um campo para ministrar todo o conhecimento de uma área do saber e fazendo surgir a ideia de que o discente é um ser apto a desenvolver-se também de forma autônoma, de forma tal que os conteúdos a serem ministrados devem ser os fundamentais e imprescindíveis ao conhecimento científico e, em passo seguinte, auxiliá-lo a descobrir o novo mediante suas próprias buscas, de forma tal que, em assim sendo formado, terá condições de manter uma evolução constante e infinita, de forma tal que se torne apto a incrementar, por si só, seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Durante todo o nosso trabalho, mantivemos uma grande atenção para não cometer a injustiça de apontar culpados por eventuais impropriedades educacionais encontradas. Como se trata de uma pesquisa eminentemente teórica e documental, baseada em textos legais e documentos regimentais, não foram muitos os pontos de conflito. Mas todas as vezes que eles se fizeram presentes, buscamos lançar nossa análise reconhecendo que os problemas educacionais brasileiros são originados a partir de um amplo contexto, nos soando como de grande imprecisão e ingenuidade elencar responsáveis ou sugerir respostas simplistas. A própria adoção, cada vez maior, de um viés humanista e interdisciplinar, no ensino jurídico ou fora dele, terá condições de auxiliar em tal transformação, mas sua adoção isolada, sem qualquer outra contrapartida, nos parece inócuo ou, no máximo, produtor de resultados isolados.

Diante das análises realizadas, muitas questões novas emergiram de seu contexto, necessitando, entretanto, de estudos específicos para a obtenção de respostas, as quais não caberiam no objetivo aqui proposto. Uma dessas questões foi a perceptível necessidade de estudar a prática cotidiana dos cursos jurídicos brasileiros, mediante estudos empíricos

apropriados. A realização do estudo de um único projeto pedagógico de um curso jurídico já nos forneceu informações de que existe ali um conflito entre o esperado estudo humanista e interdisciplinar com a manutenção de um ensino positivista. Isso não nos permite, todavia, afirmar que a prática desenvolvida segue qualquer um dos dois modelos, mas já nos permite considerar que não há um desenvolvimento linear entre os princípios que norteiam o projeto pedagógico e as ementas das disciplinas. Dessa situação, portanto, apresenta-se oportuna a realização de posterior estudo para buscar conhecer melhor outros currículos de outras instituições e, da junção de todos, buscar conhecimento acerca do conhecimento que está sendo construído, sobretudo se aliado ao positivismo ou ao humanismo.

Para a realização de uma ponderação equilibrada, não se ignora que o próprio ensino das leis de um país ou região reflita, de certo modo, um ensino sobre a realidade, afinal as leis devem ser feitas a partir do realismo social. Todavia, segundo nossa visão, esse ensino sobre a realidade não ficou devidamente explicitado no projeto pedagógico – o que poderia incentivar os professores a dar maior ênfase a esse caráter social – e, mais do que isso, não indica que a realidade refletida necessite de devida reflexão. Em nosso entendimento, para um ensino humanista, não basta a apresentação (ainda que indireta) da realidade; é preciso compreender o porquê da realidade se mostrar como tal, questioná-la e, se for o caso, sugerir melhoramentos. Compreender como as coisas são nem sempre permite igualmente compreender suas causas.

Outra questão que também nos saltou aos olhos é a dúvida acerca do que é exigido do advogado nos dias de hoje. Apesar desse nosso estudo apontar vantagens de um ensino reflexivo, a partir de sua humanização e interdisciplinaridade, não podemos desconsiderar que há papéis que são exigidos dos advogados pela sociedade e pela própria Ordem dos Advogados do Brasil. Quais seriam esses papéis? Em nossa atualidade, pudemos perceber que as Diretrizes Curriculares Nacionais Para os Cursos Jurídicos apontam para esse viés humanista, interdisciplinar e reflexivo, mas esse ideal também é compartilhado pelo órgão de classe dos advogados, instituição que exerce grande influência na habilitação dos bacharéis de Direito para o exercício da advocacia? Existiram textos institucionais a respeito? Essa questão nos parece de singular importância, haja vista que os egressos, para exercerem um dos principais ofícios ligados aos cursos jurídicos, que é a advocacia, necessitam se submeter a exames de qualidade profissional, organizados pela já citada OAB. E a questão que nos apresenta é diretamente relacionada a essa situação: tais exames, tal qual aplicados desde as últimas Diretrizes para os cursos jurídicos, teriam se adaptado a um ensino humanista, interdisciplinar e reflexivo? Ou mantiveram-se positivistas? Dessa resposta, outras indagações se fazem oportunas, como, por

exemplo: qual a concepção de ensino que os cursos jurídicos devem ofertar, se as provas da OAB mantiveram o cunho positivista? Seria possível exigir das instituições de ensino que ministrem a ciência de forma interdisciplinar e humanista, se tal situação não se mostrar a melhor para obter a aprovação no citado Exame da OAB e, assim, dificultar o ingresso de seu egresso nos quadros de advogados do Brasil? Ou, ainda: se tais Exames da OAB são unificados nacionalmente – e o são –, como se apresenta o respeito à multiculturalidade? Onde estão, por fim, os compassos e descompassos entre o Exame da OAB e o ensino jurídico ministrado nos cursos em atividade?

Como amantes da educação, nosso propósito foi unicamente dialogar, visando sugerir modificações. O debate, afinal, é sempre saudável.

E que, em nossa interdisciplinaridade entre educação e Direito, que a trilhemos buscando sempre a perfeição das artes que trouxemos no contexto desse estudo, sempre com nossos encantos e desencantos, buscando uma sociedade mais digna e realizada.

REFERÊNCIAS

ABREU-BERNARDES, Sueli Teresinha de; MÁRQUES, Fernanda Telles; BATISTA, Gustavo Araújo. Abordagem qualitativa na pesquisa educacional: um relato sobre as produções no triângulo mineiro. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 1, jan/abr. 2013. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92412/265529.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 22 maio 2016.

ABREU-BERNARDES, S. T. de. O mito de Narciso: uma reflexão fenomenológica. In: **Anais do Encontro de Pesquisa em Educação**, 4., 2011, UNIUBE, Uberaba. Disponível em: <<http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/440/459>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

ACKER, M. T. V. V. **Renascimento e humanismo: o homem e o mundo europeu durante o século XIV ao século XVI**. 6. ed. São Paulo: Atual, 1992.

ALMEIDA JÚNIOR, Fernando Frederico de. O ensino de direito no Brasil e seus objetivos. **Revista Duc In Altum Cadernos de Direito**, São Paulo, v. 7, n. 13, set. – dez. 2015.

Disponível em:

<<http://www.faculdedamas.edu.br/revistas/index.php/cihjur/article/viewArticle/447>>.

Acesso em: 17 mai. 2016.

ALVIAR, H. Quando as ideias viajam: algumas reflexões sobre a globalização do ensino jurídico e a circulação da crítica. **Cadernos FGV Direito Rio – Educação e Direito**, Rio de Janeiro, v. 09, 2014. Disponível em:

<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/12036/Cadernos%20FGV%20DIREITO%20RIO%20-%20Vol.%209.pdf?sequence=2&isAllowed=y> Acesso em: 11 fev. 2017

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. In: _____. **Aristóteles: vida e obra**. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).

BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011

BOBBIO, N. **Teoria do ordenamento jurídico**. 10. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

_____. **Positivismo jurídico – lições de filosofia do direito**. São Paulo: Ícone, 1995.

BRÜGGEMANN, S. de F. M. **Estágio de prática jurídica como expressão do humanismo e instrumento transformador ao direcionamento da cidadania pluralista**. 2009. 292 f. Tese (Doutorado em Direito)- Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2009. Disponível em: <

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92412/265529.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 22 maio 2016.

BYINGTON, E. **O projeto do renascimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2009.

CASTRO, F. L. **História do Direito geral e do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2016.

CHASTEL, A. **Arte e humanismo em Florença na época de Lourenço, o Magnífico** – estudos sobre o renascimento e o humanismo platônico. Trad. Dorothée de Buchard. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

DIMOULIS, D. **Manual de introdução ao estudo do Direito**. 6. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

DINIZ, M. H. **Compêndio de introdução à ciência do direito**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2.008.

DURAN, A. A. da C. A ideia de humanismo no ensino jurídico brasileiro. **Revista Justiça & História**, Porto Alegre, v. 6, nº 11, 2006. Disponível em: <https://www.tjrs.jus.br/export/poder_judiciario/historia/memorial_do_poder_judiciario/memorial_judiciario_gaucha/revista_justica_e_historia/issn_1677-065x/v6n11/doc/JusticaxHistoriaVOL6NUM11_05_Angela_Aparecida.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2017.

FAGÚNDEZ, P. R. A. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei, (Org.), **O ensino jurídico para que(m)?**, Coleção Fundação Boiteux; Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

FARIA, J. E. A reforma do ensino jurídico. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, nº 21, nov. 1986. Disponível em: <www.ces.uc.pt/rccs/includes/download.php?id=299>. Acesso em: 11 fev. 2017.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade – história, teoria e pesquisa**. 18. ed. Campinas: Papirus Editora, 2012.

FRANCO JÚNIOR, H. **A idade média: nascimento do ocidente**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967. Disponível em:

<<http://forumeja.org.br/df/files/Educa%C3%A7ao%20como%20Pratica%20da%20Liberdade%20pdf.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2016.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

Fundação Abrinq. Disponível em:<<http://www.fadc.org.br>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

GONÇALVES JÚNIOR, N. C.; MACIEL, J. F. R. **Concurso da Magistratura – noções gerais de direito e formação humanística**. São Paulo: Saraiva, 2011

GARCIA, G. F. B. **Introdução ao estudo do direito: teoria geral do direito**. 2. ed. São Paulo: Método, 2013.

GRAU, E. R. **O direito posto e o direito pressuposto**. 7. ed. São Paulo: Malheiros, 2.008.

HUMANISMO. In: LALANDE, André. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 559.

KÜMPEL, V. F. et. al. **Noções gerais de direito e formação humanística**. São Paulo: Saraiva 2012.

MARQUES, J. Humanismo renascentista e subjetividade. **Filósofos**, Goiás, v. 4, n. 2, jul. – dez. 1999. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/philosophos/article/view/11316>>. Acesso em 11 fev. 2017.

LETTS, R. M. **História da arte da Universidade de Cambridge: o Renascimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R.C.T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katálysis, v. 10, n. esp. 37-45. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Florianópolis, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

PETRARCA, F. **Rimé**. Trad: Ruy Espinheira Filho. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/media/RB%20-%2048%20-%20POESIA.pdf>>. Acesso em 11 fev. 2017.

PLATÃO. A República. In: Platão: vida e obra. São Paulo: Abril Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores).

Prefeitura de Uberlândia. Uberlândia. Cidade. Histórias e tradições. Disponível em: <<http://www.uberlandia.mg.gov.br>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

História da filosofia: do humanismo a Kant. São Paulo: Paulus, 1990. Disponível em: < <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2012/04/reale-g-antiseri-d-historia-da-filosofia-vol-ii.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

REALE, M. **Filosofia do direito**. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

_____. **Lições preliminares de direito**. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

_____. **O homem e seus horizontes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SEIFERT, P. A. **Epistemologia das ciências sociais**. Curitiba: Iesde Brasil, 2008. Disponível em: < <http://www2.videolivriaria.com.br/pdfs/23893.pdf>>. Acesso em 12. jan. 2017.

SEVCENKO, N. **O renascimento**. 6. ed. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1998.

SÓFOCLES. **Antígona**. Trad. SOUZA, J. B. de M. e. Ebooks Brasil. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/antigone.pdf>>. Acesso em 03.01.2016.

SOUZA, W. A.; FRANCO, A. A. de M. **O Renascimento**. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1978.

VASARI, G. **Vidas dos artistas**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

WOLKMER, A. C. **História do direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

_____. **Fundamentos do humanismo jurídico no ocidente**. São Paulo: Manole, 2005.

.

APÊNDICE A

Quadro 1 – Análise do “Projeto Pedagógico do Curso de Direito”, Universidade Federal de Uberlândia-UFU, Uberlândia, MG, 2016.

Contexto/data de elaboração	Princípios	Objetivos	Relações com as políticas públicas e a sociedade	Atividades	Metodologias de ensino	Avaliação da aprendizagem e do curso
<p>Em Uberlândia, no fim dos anos 60, existiam diversos movimentos populares ensejando a criação de um curso superior na cidade, o que motivou que diversos políticos e um grupo de advogados locais se reunissem para a criação de estatutos para adequação legal da criada Instituição Uberlandense de Ensino, com o fim de ver concretizado o aspirado sonho uberlandense.</p> <p>Em meados de 1960 foi criada a sede da Instituição Uberlandense de Ensino, fruto do trabalho do jurista Jacy de Assis, aliado a alguns advogados e políticos locais, todos atendendo a um reclamo social por</p>	<p>Desse modo, com base nos princípios definidos pelo Conselho de Graduação para elaboração do projeto pedagógico [...] o curso de Direito da Universidade Federal de Uberlândia terá a sua estrutura organizada com base nos seguintes princípios orientadores das ações educativas:</p> <p>I contextualização expressa na apresentação e discussão dos conhecimentos de forma crítica e historicamente situada;</p> <p>II indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a</p>	<p>Os objetivos do curso de Direito são os seguintes:</p> <p>a) formar cidadãos críticos, reflexivos, participativos e atuantes, que possam contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população humana e para conservação de todas as formas de vida do planeta, a partir de ações pautadas em valores éticos e legais;</p> <p>b) preparar bacharéis em Direito para atender as demandas do mercado de trabalho e suprir as necessidades das diferentes comunidades, participando ativamente do seu desenvolvimento sociocultural, político e econômico;</p>	<p>A última alteração curricular ocorreu em 1996 e foi baseada na Portaria nº 1.886 do MEC, de 30/12/1994, que então fixava as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico.</p> <p>Contudo, as regras em vigência encontram-se defasadas diante dos conteúdos mínimos atualmente propostos para a formação do profissional do Direito e as demandas da sociedade e do</p>	<p>Conforme dispõe o art. 8º da Resolução CNE/CES nº 09, de 24/09/04, as atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.</p> <p>Como se vê, as atividades complementares objetivam a formação acadêmico-científico-cul-</p>	<p>O mundo do Direito, de uma forma geral, encontra-se em estado de ebulição, dadas as mutações sociais, políticas, econômicas, culturais e tecnológicas que se processam, e de forma globalizada na sociedade. A par de tal noção, e indicativa que o ensino jurídico deve buscar formar profissionais de maior capacidade indutiva, tendentes a formular, a criar o Direito, a extrai-lo da observação do complexo social, tudo isso diante de uma postura crítica e criativa.</p> <p>[...] o curso de Direito pretende desenvolver em seus alunos o senso jurídico pelo exercício do raciocínio lógico e da análise crítica, em substituição à memorização de conceitos e teorias, buscando a predominância do valor ético sobre o valor técnico, a</p>	<p>O ato de avaliar será um processo contínuo e permanente com função diagnóstica, processual e classificatória e será feita de maneira a possibilitar a constante reflexão sobre o processo formativo do aluno. Deverá ainda ocorrer de tal forma que possibilite o desenvolvimento pleno do discente em suas múltiplas dimensões: humana, cognitiva, política, ética, cultural e profissional.</p> <p>Cada professor terá autonomia para propor, dentro de sua disciplina, as formas ou instrumentos avaliativos que julgar</p>

Contexto/data de elaboração	Princípios	Objetivos	Relações com as políticas públicas e a sociedade	Atividades	Metodologias de ensino	Avaliação da aprendizagem e do curso
<p>uma instituição de ensino superior na cidade. A autorização legal para o funcionamento se deu em 1963, tendo tal instituição adquirido status de universidade em 1978.</p> <p>A Assistência Judiciária Gratuita, criada em setembro de 1969, além do ensino a nível de estágio para os alunos, presta [...] serviços à população carente local</p> <p>O curso de Direito da Universidade Federal de Uberlândia foi, durante mais de trinta anos, o único da cidade, servindo não só aos estudantes das regiões do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, mas também regiões adjacentes do Distrito Federal e dos estados de São Paulo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul,</p>	<p>desenvolver atitudes investigativas e instigadoras da participação do graduando do desenvolvimento do conhecimento e da sociedade como um todo;</p> <p>III - interdisciplinaridade evidenciada na articulação entre atividades que compõem a proposta curricular, evitando-se a pulverização e a fragmentação de conteúdos;</p> <p>IV - flexibilidade de organização expressa na adoção de diferentes atividades acadêmicas, como forma de favorecer a dinamicidade do projeto pedagógico e o atendimento às expectativas e interesses dos alunos;</p>	<p>c) proporcionar a integração do acadêmico a dinâmica do mundo do trabalho, estimulando ações de formação continuada e aprimoramento profissional;</p> <p>d) promover o saber científico e estimular a evolução cultural, procurando socializar os conhecimentos produzidos pela academia, por meio de todos os níveis do ensino e veículos de comunicação;</p> <p>e) desenvolver, apoiar e estimular atividades de ensino, pesquisa ou extensão relacionadas com a solução de problemas sócio-culturais, com o aprimoramento do espírito humano;</p> <p>f) contribuir para que as diversas</p>	<p>mercado de trabalho.</p> <p>Em atenção às exigências do Ministério da Educação e Cultura, notadamente que propõe a Resolução CNE/CES nº 09/2004, que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, e precise o Curso de Direito da UFU.</p>	<p>tural do aluno, propiciando, pois, a sua participação em eventos de natureza social, cultural, científica e tecnológica, tanto no âmbito das ciências de um modo geral, quanto no de sua preparação e formação profissional, ética e humanística.</p> <p>O aproveitamento do aluno, de número superior de disciplinas ao mínimo definido para a formação concentrada possibilitara o seu cômputo como atividades complementares.</p>	<p>legitimação da autoridade pela sua subordinação à justiça.</p> <p>[...] além da [...] formação geral propõe-se relativa flexibilidade dos conteúdos a serem trabalhados, de modo a possibilitar que o próprio aluno direcione o seu campo de atuação profissional.</p> <p>[...] a metodologia de ensino a ser adotada e aquela que favoreça a interação, o diálogo e a criatividade.</p> <p>Em vista da necessária articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, a contextualização do que é ensinado e a interdisciplinaridade são também importantes aspectos metodológicos a serem considerados [...]. Assim, busca-se evitar um currículo compartimentalizado e a aquisição de conhecimentos teóricos dissociados entre si.[...], este projeto estimula a prática de estudos independentes e sua valorização, bem assim a relevância da pesquisa</p>	<p>mais adequados as suas especificidades e peculiaridades de seu trabalho pedagógico. Será recomendado, entretanto, que os instrumentos de avaliação sejam feitos de modo diversificado e aplicados ao longo do processo de aprendizagem.</p> <p>A cada disciplina serão atribuídos, em sistema aditivo, 100 (cem) pontos em números inteiros, sendo proibida a concessão de pontos adicionais, a qualquer título. A nenhuma avaliação será atribuída mais de 30 (trinta) pontos.</p> <p>Haverá a possibilidade de realização de provas substitutivas ou repositivas. As provas substitutivas serão aplicadas a critério do professor. As provas repositivas serão</p>

Contexto/data de elaboração	Princípios	Objetivos	Relações com as políticas públicas e a sociedade	Atividades	Metodologias de ensino	Avaliação da aprendizagem e do curso
<p>dentre outros. No entanto, hoje, proliferam os cursos particulares de Direito por todo o país, o que não é diferente em Uberlândia.</p> <p>Projeto desenvolvido para atender os termos estabelecidos na Resolução nº 02/2004 do Conselho de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia.</p> <p>Curso oferecido na modalidade exclusiva de bacharelado, em regime semestral.</p> <p>Toda a comunidade acadêmica ligada ao curso de Direito da UFU participou efetivamente da elaboração deste projeto. As primeiras discussões para sua estruturação foram iniciadas em 2004, logo após a publicação da</p>	<p>V - rigoroso trato teórico-prático, histórico e metodológico no processo de elaboração e socialização dos conhecimentos;</p> <p>VI - ética como uma referência capaz de imprimir identidade e orientar as ações educativas;</p> <p>VII - desenvolvimento de uma prática de avaliação qualitativa do aprendizado dos estudantes e uma prática de ressignificações na forma de organização do trabalho docente e de aperfeiçoamento do projeto pedagógico do curso.</p>	<p>instituições da comunidade alcancem níveis de excelência no desenvolvimento de suas atividades, produzindo benefícios sociais, culturais e científicos que possam ser revertidos em prol da população;</p> <p>g) respeitar a diversidade do ser humano e sua complexidade;</p> <p>h) formar profissionais capazes de questionar a realidade, formulando problemas e de buscar soluções, utilizando-se do pensamento lógico, da criatividade e da análise crítica;</p> <p>i) habilitar o acadêmico a compreender a sua atuação profissional como exercício de cidadania consciente e crítica;</p>			<p>individual e coletiva, estágios e atividades de extensão incluídas na carga horária curricular.</p> <p>Realça-se, também, o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridos fora do ambiente universitário, como forma de efetivar a união da teoria com a prática, fundindo o mundo das ideias com a realidade e, de certa forma, concretizar, [...] os ideais expressos nos discursos acadêmicos [...] e insuflados pelo desejo e pela promessa de uma sociedade mais justa e igualitária. A interação do conhecimento da ciência do Direito com o cotidiano do aluno pretende que a aprendizagem seja uma forma de compreensão da realidade atual.</p> <p>Na concepção e execução do currículo, há disciplinas que se complementam, existindo, pois, conteúdos próximos que se distinguem e exigem dos</p>	<p>aplicadas conforme legislação vigente à época de sua aplicação.</p> <p>As propostas dos docentes para a avaliação da aprendizagem, dentro de cada disciplina, constarão nos planos de curso feitos semestralmente.</p> <p>Ao longo de seu processo de implantação, avaliações bianuais serão realizadas com o objetivo de aperfeiçoar a proposta pedagógica em seus diferentes momentos de implementação, buscando manter sua qualidade e fidelidade aos seus princípios fundamentais.</p> <p>A avaliação do Projeto Pedagógico será realizada a partir de aplicação de questionário a uma amostra de alunos de cada ano, com questões</p>

Contexto/data de elaboração	Princípios	Objetivos	Relações com as políticas públicas e a sociedade	Atividades	Metodologias de ensino	Avaliação da aprendizagem e do curso
<p>Resolução nº 02/2004 do Conselho de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, que estabelece normas para esta reforma curricular.</p> <p>No ano de 2005, após ser constituída comissão para a elaboração do presente projeto, os debates se acentuaram entre os diferentes segmentos que compõem a comunidade do curso, convergindo, assim, para a elaboração, desenvolvimento e avaliação desta proposta pedagógica.</p> <p>Elaborado em 2010.</p> <p>O novo Projeto Pedagógico aplica-se aos ingressantes a partir de janeiro/2011.</p>		<p>j) propiciar uma formação em que se compreenda, de forma ampla e consciente, o processo educativo, considerando as características das diferentes realidades e níveis de especialidade em que se processam.</p>			<p>professores que com eles trabalham constante interação.</p> <p>Durante o desenvolvimento de cada componente curricular, além das tradicionais aulas expositivas, o aluno vivenciara atividades didáticas diversificadas, tais como: aulas problematizadas e/ou debates, enfocando o conhecimento como um contínuo desenvolvimento do saber, estudos independentes que contemplam conteúdos específicos e pedagógicos e desenvolvimento de trabalhos em grupos ou individualmente, voltados para a compreensão, aplicação de conhecimentos e a produção de ideias.</p> <p>A priorização do desenvolvimento do espírito crítico e a inserção dos alunos em atividades relacionadas às profissões pertinentes ao objeto de sua e formação, ainda durante o decorrer do curso, minimizam a ruptura entre a teoria e a prática.</p>	<p>abertas para que sejam feitas sugestões ou críticas. Professores que ministram aulas no curso também serão ouvidos.</p> <p>A atuação do corpo docente em sala de aula, bem como o desempenho do(a) coordenador(a) do curso serão também avaliados anualmente com a participação dos alunos. O processo de avaliação de desempenho deverá ser coordenado pelo Colegiado de Curso.</p>

APÊNDICE B

Quadro 2 – Eixos de formação e modos de trabalho previstos no Projeto Pedagógico do Curso de Direito, Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

Eixos/Complementos	Componente curricular	Modo de trabalho
Formação fundamental	Antropologia	[...] sua inserção possibilitara maior aprofundamento na graduação de estudos sobre o ser humano, nas relações sociais e morais, motivo pelo qual, apesar de sua implicação com quase todas as disciplinas introdutórias a serem oferecidas no Curso, o seu conteúdo será desdobrado especificamente nas disciplinas Teoria do Direito e Sociologia Jurídica.
	Ciência Política	O atual texto do MEC (Resolução CNE/CES nº 09/2004), não faz mais referência a Teoria do Estado como conteúdo da Ciência Política, como ocorria na Portaria MEC nº 1.886/1994, demonstrando, assim, num primeiro momento, a distinção de conteúdos. De fato, a Ciência Política e conceito mais amplo, a incluir o estudo das diversas formas de manifestação do poder, em todas as esferas, enquanto que a Teoria do Estado se destina ao estudo privilegiado de uma dessas formas de C. manifestação do poder: o poder estatal. Entretanto, concebe-se a inter-relação dos dois conteúdos, não querendo com isso equipara-los, mas, ao contrário, entrelaçar as suas vertentes, de modo a possibilitar que no estudo sobre o Estado seja observado o fenômeno político, que recebe formas e contornos por meio do Direito. O conteúdo Ciência Política será ministrado em disciplina autônoma, de mesmo nome, no primeiro período.
	Economia	[...] [...] se optou pela inclusão de seu conteúdo na disciplina Economia Política, dado o grau de amplitude sobre o seu estudo
	Filosofia	[...] os estudos da Filosofia Geral e Filosofia do Direito podem integrar os conhecimentos de uma mesma disciplina, de modo que o estudo dos conceitos gerais e princípios fundamentais gerais sejam ministrados antes do ingresso no conteúdo específico do Filosofia do Direito. Daí, revela-se que o conteúdo Filosofia será desdobrado na disciplina de Filosofia do Direito.
	História	[...] a retomada do conteúdo História na graduação do curso de Direito se deve ao fato da inclusão da Antropologia no Eixo de Formação Fundamental, haja vista que o estudo desse conteúdo deve ser acompanhado de uma referência a história. Dessa forma, o estudo da evolução histórica do Direito deve ser contextualizada no âmbito da História do Pensamento Jurídico. O conteúdo História, além de figurar como objeto de estudo nas disciplinas introdutórias a serem oferecidas no Curso, será desdobrado especificamente na disciplina História do Pensamento Jurídico.
	Sociologia	Relativamente a esse conteúdo, cabe observar a necessidade do estudo dos conceitos e princípios fundamentais gerais antes do ingresso no conteúdo específico da Sociologia do Direito. Contudo, a Sociologia Geral e a Sociologia do Direito podem fazer parte de um mesmo conteúdo disciplinar, uma vez que se completam. Portanto, o conteúdo Sociologia será desdobrado na disciplina Sociologia Jurídica.
	Psicologia	[...] a Psicologia deve ser trabalhada consoante as principais exigências das profissões jurídicas, tais como a convivência social, o respeito a diferença, a capacidade de administrar e mediar conflitos, a necessidade de tomar decisões, entre outras. Dessa forma, o conteúdo Psicologia será desenvolvido, inicialmente, em disciplina específica, denominada Psicologia Jurídica, com finalidade introdutória de apresentar a relação entre a Psicologia e o Direito, com aplicação no

Eixos/Complementos	Componente curricular	Modo de trabalho
		Direito Penal, no Direito de Família e nas questões da Infância e Juventude etc. Após, o conteúdo Psicologia Jurídica será desdobrado na disciplina Psicologia Jurídica, bem como, nas disciplinas Prática Civil, Prática Penal e Prática Trabalhista, em que serão desenvolvidas atividades de negociação, conciliação, mediação e arbitragem, bem assim atuação jurídica oral.
Complemento ao eixo de formação fundamental	Teoria do Direito.	[...] oferece uma visão cognoscível do objeto de seu estudo, a partir de um conhecimento histórico, antropológico, interpretativo, dialético e, principalmente, humanista.
	Metodologia e Epistemologia Jurídica	[...] o referido conteúdo, desdobrado na disciplina Metodologia e Epistemologia Jurídica, foi inserido no currículo em vigor do Curso de Direito da UFU, a fim de embasar o corpo discente na atividade da pesquisa e, principalmente, auxiliar na elaboração da monografia de final de curso. Assim, aliado nos argumentos expostos, tem-se que a disciplina Metodologia e Epistemologia Jurídica deve permanecer como matéria de formação fundamental
	Hermenêutica e teoria da argumentação jurídica	[...] o referido conteúdo, desdobrado na disciplina Hermenêutica e Teoria da Argumentação Jurídica, foi inserido no currículo em vigor do Curso de Direito da UFU, a fim de embasar a compreensão e crítica de casos jurídicos controvertidos no Brasil e no exterior. Assim, aliado nos argumentos expostos, tem-se que a disciplina Hermenêutica e teoria da argumentação jurídica deve permanecer como matéria de formação fundamental.
Formação profissional	Direito Constitucional	Com relação ao Direito Constitucional é fundamental que, ao lado de uma visão global que será fornecida na matéria específica, cada uma das demais matérias deverá observar aqueles aspectos que lhe dizem respeito, aprofundando-os. O conteúdo Direito Constitucional será desdobrado especificamente nas Disciplinas, Teoria da Constituição, Direitos Fundamentais, Organização dos Estados e dos Poderes e Jurisdição Constitucional, de modo que seja estudada com intensidade a Teoria da Constituição, juntamente como os Direitos Fundamentais.
	Direito Administrativo	[...] será examinado especificamente nas disciplinas Direito Administrativo I e Direito Administrativo II, enfocando-se estudos sobre Poderes Administrativos, Atos e Contratos Administrativos, Controle da Administração Pública e Função Pública
	Direito Civil	Para o estudo do Direito Civil necessária se faz a análise do Código Civil (Parte Geral, Obrigações, Responsabilidade Civil, Contratos, Coisas, Família e Sucessões) e da legislação civil extravagante. O conteúdo Direito Civil será desdobrado nas disciplinas Direito Civil I, Direito Civil II, Direito Civil III, Direito Civil IV, Direito Civil V, Direito Civil VI e Direito Civil VII.
	Direito Empresarial	O estudo do Direito Empresarial inclui o conteúdo específico presente no Código Civil, bem como a legislação extravagante atinente a essa subárea, de modo que sejam examinados, dentre outros, os assuntos referentes aos títulos de crédito, contratos mercantis, sociedades, falências e a recuperação de empresas. O conteúdo Direito Empresarial será desdobrado nas disciplinas Direito Empresarial I, Direito Empresarial II e Direito Empresarial III.
	Direito do Trabalho	O estudo do Direito do Trabalho inclui o conteúdo específico presente na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e na legislação extravagante específica. No estudo serão necessariamente analisados os temas: Direito Individual do trabalho, Direito Coletivo do Trabalho e direitos específicos, como o do trabalhador rural e do trabalhador doméstico, dentre outros. O conteúdo Direito do Trabalho será desdobrado nas disciplinas Direito do Trabalho I e Direito do Trabalho II.
	Direito Internacional	O estudo do Direito Internacional inclui noções do Direito Internacional Público, do Direito Internacional Privado e do Direito da integração. O conteúdo Direito Internacional será desdobrado nas disciplinas de Direito Internacional Público e Direito Internacional Privado.

Eixos/Complementos	Componente curricular	Modo de trabalho
	Direito Processual	O Estudo do Direito Processual inclui os conteúdos específicos presentes nos Códigos de Processo Civil (CPC) e Penal (CPP) e na legislação processual extravagante, de modo que serão analisados temas como: Teoria Geral, Organização Judiciária, Ações, Exceções, Recursos, dentre outros. O conteúdo Direito Processual será desdobrado nas disciplinas Teoria Geral do Processo, Direito Processual Civil I, Direito ~ Processual Civil II, Direito Processual Civil III, Direito Processual Civil IV, Direito Processual Penal I, Direito Processual Penal II e Direito Processual do Trabalho I e II.
	Ética	[...] sua manutenção é fundamental dentro de uma proposta que visa a trabalhar competências e habilidades, tendo por base o perfil proposto para o formando. O estudo da Ética no curso de Direito inclui a Ética Geral e a Ética Profissional, sendo que o primeiro conteúdo é domínio da área da Filosofia, enquanto o segundo tem por objeto a regulamentação dos direitos e deveres dos diversos profissionais do Direito. O conteúdo Ética será desdobrado especificamente na disciplina de Ética Profissional.
	Direito da Seguridade Social	[...] encontra-se inserida, de longa data, no currículo do Curso de Direito da UFU, sendo, portanto, matéria já consagrada e justificada por seu conteúdo, que permite ao futuro profissional do Direito uma maior compreensão das questões de ordem pública.
	Direito do Consumidor	[...] a Psicologia deve ser trabalhada consoante as principais exigências das profissões jurídicas, tais como a convivência social, o respeito a diferença, a capacidade de administrar e mediar conflitos, a necessidade de tomar decisões, entre outras. Dessa forma, o conteúdo Psicologia será desenvolvido, inicialmente, em disciplina específica, denominada Psicologia Jurídica, com finalidade introdutória de apresentar a relação entre a Psicologia e o Direito, com aplicação no Direito Penal, no Direito de Família e nas questões da Infância e Juventude etc. Após, o conteúdo Psicologia Jurídica será desdobrado na disciplina Psicologia Jurídica, bem como, nas disciplinas Prática Civil, Prática Penal e Prática Trabalhista, em que serão desenvolvidas atividades de negociação, conciliação, mediação e arbitragem, bem assim atuação jurídica oral.
Formação prática	Disciplinas de prática jurídica	Na prática jurídica simulada, as atividades serão desenvolvidas através das disciplinas denominadas Prática Jurídica, nos seguintes moldes: a) Prática Civil - 8º período - 90 horas; b) Prática Penal - 8º período - 30 horas; c) Prática Trabalhista - 10º período - 30 horas; Total: 150 (cento e cinquenta horas). As mencionadas disciplinas trabalharão a prática simulada das atividades profissionais dos diversos operadores jurídicos e terão conteúdo presencial.
	Estágio Supervisionado	O Estágio Supervisionado tem por objetivos: I) proporcionar ao graduando a vivência de situações concretas e diversificadas, relacionadas à sua futura profissão; II) promover a articulação teórico-prático; e III) favorecer o desenvolvimento da reflexão sobre o exercício profissional e seu papel social. No Estágio Supervisionado, o acadêmico terá contato com o ambiente de trabalho e com a prática cotidiana de sua futura área de atuação. O estágio é também importante etapa na formação do estudante por trazer-lhe maturidade profissional e técnica, proximidade com profissionais da área, vivência e convivência com pessoas necessitadas de atendimento jurídico e a oportunidade de conectar o saber ao fazer. O estágio supervisionado será realizado por alunos que estejam matriculados do 6º ao 10º período do curso. Os alunos deverão realizar 300 horas de estágio supervisionado. [...] as atividades do estágio supervisionado no Curso de Graduação em Direito da UFU poderão ser desempenhadas das seguintes formas: a) atividades de prática jurídica real, tais como visitas a fóruns, penitenciárias, delegacias de polícia dentre outros órgãos ou instituições cujas atividades sejam relacionadas com o exercício de profissões correlatas ao Direito; assistência a audiências e juris etc.; b) atividades de extensão como atendimento à população para prestação de orientação sobre assuntos jurídicos etc.; c) serviço de Assessoria Jurídica Popular do curso de

Eixos/Complementos	Componente curricular	Modo de trabalho
		Direito da UFU; d) estágios externos em órgãos ou instituições conveniadas, tais como: Poder Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, escritórios de advocacia etc.
	Atividades Complementares	As atividades complementares se caracterizam, desde a sua inserção nas diretrizes curriculares, por meio da Portaria MEC nº 1.886/1994, por constituírem um espaço de grande flexibilidade no contexto dos currículos dos cursos de Direito, podendo cada aluno compô-las de forma razoavelmente autônoma, dentro dos parâmetros fixados nos projetos pedagógicos. As atividades complementares do currículo pleno do Curso de Graduação em Direito, em um total de 25014 horas-atividade, serão aglutinadas em quatro grandes grupos, quais sejam: atividades de ensino; atividades de pesquisa; atividades de extensão; outras atividades [...]. As 250 (duzentas e cinquenta) horas de Atividades Complementares serão desenvolvidas ao longo do curso e constituem componentes curriculares obrigatórios para a integralização do currículo do Curso de Direito.
	Trabalho de conclusão de curso	O trabalho de curso e atividade não presencial é componente curricular obrigatório, devendo, portanto, ser incluído no currículo pleno. [...] No caso do curso de graduação em Direito da UFU, tem-se que a carga horária definida para o conteúdo do trabalho de curso será de 150 (cento e cinquenta) horas, que integrará, obrigatoriamente, a grade do currículo pleno. A referida carga horária será desdobrada em duas disciplinas: Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC 1), a ser oferecida no 8º período, e Trabalho de Conclusão de Curso II (TCC II), a ser oferecido no 9º período, com carga horária de 60 e 90 horas, respectivamente. A disciplina Trabalho de Conclusão de Curso I tem como meta a elaboração do projeto de trabalho que vinculara o aluno na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II, na qual será desenvolvido e apresentado o trabalho final.

Fonte: site da Universidade Federal de Uberlândia, página da [Faculdade de Direito "Prof. Jacy de Assis"](#). Elaboração: Roberto Lins Marques, 2016.

ANEXO