



CENTRO UNIVERSITÁRIO DR. LEÃO SAMPAIO – UNILEÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO

CAMILA IRES FIGUEREDO BARROS

**DISCIPLINAS PROPEDÊUTICAS E BACHARELADO EM DIREITO NO BRASIL:
UM ESTUDO ACERCA DA POSSIBILIDADE DE PROMOVER APROXIMAÇÕES
TRANSDISCIPLINARES ENTRE DIVERSOS CAMPOS DO SABER**

Juazeiro do Norte
2020

CAMILA IRES FIGUEREDO BARROS

**DISCIPLINAS PROPEDÊUTICAS E BACHARELADO EM DIREITO NO BRASIL:
UM ESTUDO ACERCA DA POSSIBILIDADE DE PROMOVER APROXIMAÇÕES
TRANSDISCIPLINARES ENTRE DIVERSOS CAMPOS DO SABER**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Graduação em Direito do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, como requisito para a obtenção do grau de bacharelado em Direito.

Juazeiro do Norte
2020

CAMILA IRES FIGUEREDO BARROS

**DISCIPLINAS PROPEDÊUTICAS E BACHARELADO EM DIREITO NO BRASIL:
UM ESTUDO ACERCA DA POSSIBILIDADE DE PROMOVER APROXIMAÇÕES
TRANSDISCIPLINARES ENTRE DIVERSOS CAMPOS DO SABER**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do curso de Direito do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, como requisito para obtenção de grau de Bacharelado em Direito.

Aprovado em: _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

FRANCISCO ERCÍLIO MOURA
Orientador(a)

EVERTON DE ALMEIDA BRITO
Avaliador(a)

OSSIAN SOARES LANDIM
Avaliador(a)

DISCIPLINAS PROPEDÊUTICAS E BACHARELADO EM DIREITO NO BRASIL: UM ESTUDO ACERCA DA POSSIBILIDADE DE PROMOVER APROXIMAÇÕES TRANSDISCIPLINARES ENTRE DIVERSOS CAMPOS DO SABER

Camila Ires Figueiredo Barros.¹
Francisco Ercílio Moura².

RESUMO

O presente trabalho pretende analisar o modo tradicional adotado para lecionar o Direito e seu ensino não mais suficiente diante das constantes transformações que exigem um profissional apto a pensar de modo transdisciplinar. A partir dessa problemática, o trabalho apresentará a inclusão desses saberes nos currículos dos cursos jurídicos brasileiros desde a sua criação, em 1827. O manuscrito também irá destacar a relevância dos conteúdos denominados propedêuticos no processo de formação do bacharel, promovendo uma visão integrada, crítica e reflexiva. O artigo trará como problema a ser estudado: como as disciplinas propedêuticas, através de uma visão transdisciplinar, representam uma alternativa viável para que o bacharel em Direito possa encontrar respostas às demandas de uma sociedade que constantemente sofre transformações? Partindo dessa problemática, a tese partirá do princípio de que as disciplinas de caráter propedêutico são relevantes na formação do bacharel em Direito. O artigo é de caráter bibliográfico, pois permite ao leitor a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia ser pesquisada diretamente. Por fim, abordar-se-á algumas alternativas para o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos propedêuticos.

Palavras chave: Educação jurídica. Transdisciplinaridade. Propedêutica.

ABSTRACT

The present work intends to analyze the traditional way adopted to teach the Law and its teaching no longer sufficient in face of the constant transformations that demand a professional apt to think in a transdisciplinary way. Based on this problem, the work will present the inclusion of this knowledge in the curricula of Brazilian legal courses since its creation in 1827. The manuscript will also highlight the relevance of content called propaedeutics in the bachelor's training process, promoting an integrated, critical view and reflective. The article will bring as a problem to be studied: how the propaedeutic disciplines, through a transdisciplinary view, represent a viable alternative for the Bachelor of Laws to find answers to the demands of a society that constantly undergoes changes? Starting from this problem, the thesis will start from the principle that the disciplines of propaedeutic character are relevant in the formation of the Bachelor in Law. The article is bibliographic in nature, as it allows the reader to cover a range of phenomena much wider than that which could be searched directly. Finally, some alternatives for the teaching and learning process of propaedeutic contents will be discussed.

1 Camila Ires Figueiredo Barros, graduanda em Direito, e-mail: camilairesfb@gmail.com

2 Professor, Dr. em Ciências Sociais e Sociologia pelas Universidades Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Peru e pela Universidade Federal do Ceará; Professor do Curso de Direito no Centro Universitário Dr. Leão Sampaio; Professor colaborador do Mestrado Acadêmico em Serviço Social – MASS UECE; membro do CEP da Unileão; e membro da equipe de revisores da revista Interfase. ercilio@leaosampaio.edu.br

Keywords: Legal education. Transdisciplinarity. Propaedeutics.

1 INTRODUÇÃO

Partindo da análise da formação jurídica no século XXI reconhecemos a importância de refletir sobre o modo como as IES (Instituições de Ensino Superior) preparam os profissionais de Direito para o labor jurídico. As grades de ensino tradicionalmente centram-se em modelos pedagógicos não tão suficientes para o conhecimento científico do futuro jurista.

Inicialmente, percebemos a dificuldade de se conceber o conhecimento transdisciplinar e de forma integrada desde a escola. Evidencia-se desde o ensino médio e ensino fundamental um modo de conceber o conhecimento pautado em uma visão disjuntiva do conhecimento, que consiste em uma visão certa e segura. No campo do Direito ainda percebemos essa deficiência empregada, tendo em vista que os conteúdos estão direcionados a previsões em manuais ou códigos, sendo apresentados de maneira sistemática do início ao fim do curso.

Diante dessa formação fragmentada, as faculdades de Direito, especificamente os discentes e docentes que integram essa estrutura educativa, tendem a resistir a um modelo transdisciplinar e integrado de construção do conhecimento científico. Nesse contexto (COSTA, 2013, p. 25 e 26), observamos a dificuldade das IES, principalmente no âmbito jurídico, em formar profissionais aptos a atuar em situações de insegurança, risco e contingências, isso porque o paradigma científico está centrado em ordem e estabilidade.

Ao observar essas dificuldades citadas acima, bem como suas principais diferenças, notou-se a viabilidade de reconsiderar um modelo educativo empregado na área jurídica, destacando os conteúdos de caráter propedêutico para a formação do egresso na faculdade de Direito.

Ultrapassou-se o tempo no qual a aplicação do direito recaia apenas sobre legislação, reduzindo-se às normas e enunciados normativos. Assim, é preciso introduzir novos conteúdos que abordem um elenco de saberes introdutórios necessários para a aprendizagem do conhecimento científico.

Bárbara Silva Costa (2013, p. 25), preleciona em sua obra que as disciplinas propedêuticas foram inseridas nos cursos jurídicos brasileiros de forma pouco expressiva desde o surgimento de tais cursos no Brasil. Ademais, é a partir dos anos 80 do século XX

que se iniciam os debates acerca da adoção de um caráter mais humanístico na formação do egresso das faculdades.

Há conteúdos considerados essenciais para a formação do profissional do Direito, que visa integrar o estudante em diversas áreas do saber. Assim, cabe destacar a existência de uma Portaria n. 1886/94 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito por pouco mais de 10 anos. Assim, tem como objetivo assegurar a formação jurista mais humanista, com aprofundamento teórico acerca da ciência jurídica.

Os conteúdos elencados na normativa são Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia, como também há instituições que incluem nesse eixo de disciplinas a Teoria Geral do Direito, Ciência Política, Hermenêutica Jurídica etc.

Nesse contexto, Bárbara Silva Costa (2013, p.25) ressalta a importância dos conteúdos propedêuticos na formação do profissional do Direito, mesmo diante de uma sociedade que vive em constantes transformações, pois o acadêmico é estimulado a desenvolver um senso crítico a respeito dos institutos estudados ao longo do curso.

Dessa forma, constatou-se a necessidade de elaborar um estudo que apontasse o desenvolvimento histórico das disciplinas propedêuticas na formação do bacharel em Direito no Brasil, além de demonstrar uma proposta de educação interdisciplinar, a fim de romper com as grades curriculares tradicionais e técnicas, utilizadas pelas IES.

O presente estudo traz como problema a ser estudado: como as disciplinas propedêuticas, através de uma visão transdisciplinar, representam uma alternativa viável para que o bacharel em Direito possa encontrar respostas às demandas de uma sociedade que constantemente sofre transformações? Partindo dessa problemática, a tese partirá do princípio de que as disciplinas de caráter propedêutico são relevantes na formação do bacharel em Direito.

Assim, essa pesquisa está focada em apontar alternativas pedagógicas possíveis para contribuição nas grades curriculares do curso de Direito, diante de um contexto de riscos e complexidades. Logo, buscar-se-á abordar historicamente a inclusão de disciplinas propedêuticas nas grades curriculares dos cursos de Direito no Brasil; apresentar um comparativo entre paradigmas pedagógicos utilizados no âmbito jurídico; e, expor um levantamento de alternativas metodológicas para a formação de profissionais, em especial, de conteúdos propedêuticos.

2 METODOLOGIA

O presente artigo é de natureza transdisciplinar, onde será destacado aspectos históricos, sociológicos, filósofos, hermenêuticos e sua análise será feita com os dados coletados de alguns documentos jurídicos, tais como: livros, sites, revistas, artigos científicos e e-books, porém, que contenham dados verídicos para que possamos constatar, a partir de uma postura propositiva e construtiva, conceitos de complexidade, risco, paradoxo e contingência.

Através dessa pesquisa bibliográfica, destaca-se a explicação de Antônio Carlos Gil (1999), ao discorrer sobre uma técnica desenvolvida a partir de materiais já concluídos, principalmente livros e artigos científicos. Para o autor, a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

O tema foi escolhido por reconhecer o grande índice de publicações acadêmicas sobre a educação jurídica, onde poucas foram as que se destinaram ao aprofundamento acerca dos conteúdos propedêuticos na formação do jurista brasileiro. Além disso, são poucos os autores na área do Direito que adotaram técnicas investigativas que ultrapassam a consulta bibliográfica. O presente trabalho utilizará de apoios bibliográficos para demonstrar a importância do tema para o campo jurídico.

Durante o artigo serão utilizados autores como Joaquim Falcão, René Descartes, Bárbara Silva Costa, Ivani Catarina Arantes Fazenda, José Eduardo Faria, Tércio Sampaio Fragale Filho, Luis Henrique Martim Herrera, Reynaldo Arapuã Camargo Mello, Busarab Nicolescu, Jayme Paviani, Leonel Severo Rocha, Nelson Sadanha, João Álvaro Ruiz, dentre outros.

3 CONTEÚDOS PROPEDÊUTICOS E METODOLOGIA DE ENSINO NOS CURSOS JURÍDICOS BRASILEIROS

3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS

Os primeiros cursos de Direito brasileiros tinham sede em São Paulo e Olinda, os mesmos foram criados através da Lei de 11 de agosto de 1827. Segundo Falcão (1984), os debates preparatórios sobre os rumos da educação no Brasil fundamentaram-se em três opções: alfabetização, liceus e cursos jurídicos. A escolha feita pelos cursos de Direito foi uma opção de cunho político, pois, para a elite dirigente, os cursos jurídicos tinham importante papel a desempenhar na estrutura político-administrativa e ideológica do Estado brasileiro (FALCÃO, 1984, p. 18-8).

A faculdade de São Paulo foi instalada no Convento de São Francisco, enquanto a de Olinda no Mosteiro de São Bento. Clóvis Bevilaqua expõe que:

[...] antes de criarem os cursos jurídicos de Olinda e S. Paulo, os nossos patrícios iam à Europa fazer a sua aprendizagem. Mas, desde que na pátria havia estabelecimentos onde pudessem estudar, muitos dos que ali se achavam quiseram aproveitar-se dessa vantagem, sem prejuízo dos exames já concluídos. A esse desejo atendeu a Lei de 26 de agosto de 1830: 1º, mandando dispensar dos exames de preparatórios os que os tivessem feito na Universidade de Coimbra, e os que tivessem cartas de bacharéis em letras por escola da França; 2º, admitindo à matrícula nos cursos jurídicos os estudantes habilitados a fazer ato na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, desde que fizessem esse ato para o qual estavam habilitados e o exame da língua francesa; 3º, considerando bacharéis formados os cidadãos brasileiros habilitados a fazer ato do quinto ano na Faculdade de Direito de Coimbra. As disposições desta lei somente compreendiam os estudantes brasileiros que regressassem da Universidade de Coimbra, até à data da sua publicação. (BEVILAQUA, 1977, p. 31)

De acordo com o preâmbulo dos primeiros estatutos acadêmicos, a missão das escolas de Direito era “formar homens hábeis para serem um dia sábios magistrados e peritos advogados”, ou ainda “dignos Deputados e Senadores para ocuparem lugares diplomáticos e mais empregos do Estado” (COSTA, 2012, p. 48).

Bárbara Silva Costa (2013) discorre acerca da grade curricular de ensino das primeiras escolas de Direito do Brasil, vejamos:

Durante esse período, os currículos dos dois cursos tinham a mesma composição. A estrutura curricular era fixa e rígida, não havendo espaço para qualquer iniciativa de flexibilidade entre as instituições. O tempo de duração do curso era de cinco anos, e ele era organizado, no primeiro semestre, com um conteúdo apenas, e do segundo semestre ao quinto, com duas matérias por ano. Nesse período, constata-se que os conteúdos de caráter propedêutico na matriz curricular dos cursos eram poucos ou quase inexistentes. (COSTA, 2013, p. 41)

Assim, a maioria dos conteúdos abordados em aula tinha caráter material e a preocupação com a prática profissional aparece apenas no último ano do curso, realidade essa que podemos enxergar ainda hoje em grande parte dos cursos de Direito. Veja:

Cumpre que o estudante veja, além da regra jurídica, a realidade da tumultuosa vida do advogado, e da equilibrada intervenção do juiz. A escola de direito, para se não desvirtuar de seus fins, há de ser a antecâmara dos tribunais. (MACEDONIA, 1927, p. 17)

Desde 1823 as escolas de Direito foram pensadas como uma alternativa para diminuir a dependência do Brasil em relação a Portugal e “tirar os brasileiros da penosa necessidade de

irem mendigar as luzes nos países remotos” (REALE, 1997, p. 7). Os cursos jurídicos, portanto, representam um ideal da elite e demonstram poder para todos que tivessem condições de ingressar neles.

Porta de entrada para a vida política do Brasil, os cursos de Direito eram estruturas sem as quais o novo país independente não poderia forjar sua própria concepção de Estado e nem as elites poderiam legitimar seu papel de “construtores da nação” ou de “país” de um povo que não teria condições de pensar por si próprio, mas sim que necessitava das “luzes” que apenas as figuras ilustradas e conheedadoras do funcionamento jurídico e burocrático do Estado teriam condição de realizar a partir de sua formação nos cursos jurídicos. (MENDES, 2019, p. 23)

Mota (2006, p. 249) argumenta que a “criação das escolas de direito, os homens que a administração do novo Estado necessitava passaram a ser formados aqui mesmo no Brasil”. No mesmo sentido, Dias comprehende que:

[...] essa minoria de letrados, inspirada nos ideais do despotismo ilustrado do século XVIII, reservava para si a missão paternalista de modernizar e reformar o arcabouço político e administrativo do país, sem comprometer a continuidade social e econômica da sociedade colonial. (DIAS, 2005, p. 128)

Em 1854 as faculdades de Direito adotavam o paradigma positivista da ciência do Direito, e seu método lógico-formal, centrado no dever ser, produziu uma visão unidimensional do real e transformou o ensino do Direito em mera descrição do Direito Positivo em vigor (MELLO, 2007, p. 60).

No Império, segundo Horálio Wanderlei Rodrigues, o ensino do Direito caracterizava-se por:

(a) Ter sido totalmente controlado pelo governo central. Os cursos, embora localizados nas províncias, foram criados, mantidos e controlados de forma absolutamente centralizada. Esse controle abrangia recursos, currículos, metodologia de ensino, nomeação de professores e do diretor, definição dos programas de ensino e até de compêndios adotados; (b) ter sido o jus naturalismo a doutrina dominante, até o período em que foram introduzidos no Brasil o evolucionismo e o positivismo, em torno de 1870; (c) ter havido, em nível de metodologia de ensino, a limitação às aulas-conferência, no estilo de Coimbra; (d) ter sido o local de comunicação das elites econômicas, onde elas formavam os seus filhos para ocuparem os primeiros escalões políticos e administrativos do país; (e) por não ter acompanhado as mudanças que ocorriam na estrutura social. (RODRIGUES, 2002, P. 19)

Durante a República, os cursos poderiam ser adotados por faculdades livres (privadas), porém, precisariam ser supervisionadas pelo governo, isso resultou num aumento do número de cursos no país, não ficando apenas restrito a Olinda e São Paulo.

Merece destaque nesse contexto histórico a influência do direito positivo no ensino jurídico brasileiro, essa corrente positivista veio para substituir o jus naturalismo que era tão presente na estrutura curricular dos cursos. Em consequência disso, passou-se a adotar concepções do Direito afastada dos valores religiosos.

Leonel Severo Rocha (1999, p. 193) complementa que o positivismo, que parecia constituir a força mais organizada no momento da Proclamação da República, teve de se contentar com uma participação secundária, graças aos esforços liberais, como Rui Barbosa (vice chefe do Governo Provisório), contrário às ideias de centralização política e de ditadura científica de Comte (Ibidem, 1999, p. 194).

Já no século XX, entre 1920 e 1934 foram criadas cadeiras de Sociologia nas escolas de Recife e Distrito Federal, em São Paulo surgiu o curso de Ciências Sociais (SALDANHA, 1987, p. 90). Adiante, na década de 80, houve um aumento significativo no número de vagas dos cursos de Direito, motivo esses que chamou a atenção da Ordem de Advogados do Brasil e do Ministério da Educação. Assim, o MEC criou a Comissão de Especialistas de Ensino de Direito (CEED), com o propósito de elaborar uma nova proposta curricular para os cursos jurídicos.

Convém salientar que a proposta nunca foi implementada, mas, a Comissão propôs a inserção de nove conteúdos de caráter propedêutico na proposta, como exemplo a inserção de Introdução a Ciência Política e Hermenêutica Jurídica.

Na década de 90, tendo em vista diversos movimentos críticos do Direito e a atuação da OAB na participação dos debates envolvendo o futuro do ensino jurídico no país, colocou-se em pauta a necessidade de uma formação mais humanista, crítica e reflexiva por parte dos egressos do ensino superior (COSTA, 2013, p. 56).

Além disso, houve várias outras propostas apresentadas pela Comissão de Especialistas de Ensino do Direito que demonstravam a importância dos conteúdos propedêuticos, através de atividades complementares e optativas relacionadas às novas demandas da sociedade. Apesar de não obterem eficácia, as reflexões acerca da necessidade de mudar o ensino jurídico foram inúmeras, além de fator fundamental para a criação da Portaria 1886/94.

Segundo Costa (2013, p.59), “essa portaria objetivava a transformação do ensino e, consequentemente, dos egressos dos cursos jurídicos”. Trata-se de um fim pedagógico que tem como meios a implantação de valores sociais, humanos e políticos no cidadão (BARBOSA, 1942, p. 9). Assim, esse objetivo seria alcançado à medida que os profissionais formados tivessem maior entendimento dos conteúdos propedêuticos.

A Portaria 1886 trouxe inúmeras transformações, como a obrigatoriedade de apresentação de uma monografia no final do curso, prática de estágio supervisionado, além de influência a uma educação reflexiva em que os egressos de Direito são capazes de pensar novas soluções aos problemas que o mundo lhes apresenta, fugindo da mera tecnicidade.

Rodrigues e Junqueiro contribuem ao debater sobre a Portaria que:

Finalmente é necessário lembrar que a edição da Portaria MEC nº 1886/94 foi precedida de uma série discussão sobre as crises de problemas do Ensino do Direito, em todos os níveis, e teve como pressuposto: (a) o rompimento com o positivismo normativista; (b) a superação da concepção de que só é profissional do Direito aquele que exerce atividade forense; (c) a negação da autossuficiência do Direito; (d) a superação da concepção de educação como sala de aula; (e) a necessidade de um profissional com formação integral (interdisciplinar, teórica, crítica, dogmática e prática). As mudanças por ela introduzidas buscaram, em tese, ser um canal através do qual se pudesse modificar a própria mentalidade ultrapassada e rançosa presente hegemonicamente nos Cursos de Direito nacionais. Ela pressupunha, nesse sentido, uma autocrítica e um deslocamento que nem todos os partícipes desse ensino estavam dispostos a dar. Isso fez com que a reforma, em muitos aspectos e instituições fosse meramente formal e, portanto, efetivamente inexistente. (RODRIGUES; JUNQUEIRA. 2002, p. 51)

A Portaria incluiu nas grades curriculares as disciplinas de Filosofia (Geral e Jurídica), Ética (geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com Teoria do Estado). Quanto a interdisciplinaridade, prevê que “as demais matérias e novos direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobram o currículo pleno de cada curso, de acordo com as peculiaridades e com observância de interdisciplinaridade” (art. 6º, parágrafo único) (LIMA, 2005, p. 77).

Além da Portaria, cumpre destacar a importância do texto Constitucional lançado em 1988. A Carta Magna estabeleceu uma nova forma de se pensar o ordenamento jurídico e exigiu de todos os profissionais do Direito atualização dos conceitos até então utilizados (COSTA, 2013, p. 63).

O período de 1996 foi marcado pela publicação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei nº 9.394/96, tendo em vista que ela trouxe nossas diretrizes curriculares para os cursos de graduação.

Evidencia-se a grande preocupação da LDB em proporcionar uma educação crítica e bastante reflexiva, vejamos algumas passagens do artigo 43 da mesma Lei:

Art. 43: A educação superior tem por finalidade:

I – Estimular a **criação cultural** e o desenvolvimento do **espírito científico** e do **pensamento reflexivo**;

II – Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, **aptos** para a inserção em setores profissionais e para a participação no **desenvolvimento da sociedade brasileira**, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de **pesquisa e investigação científica**, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, **desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive**;

IV – Promover a divulgação de **conhecimentos culturais**, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e **comunicar o saber** através do ensino, de **publicações** ou de outras formas de comunicação;

V – Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, **integrando os conhecimentos** que vão sendo adquiridos numa **estrutura intelectual sistematizadora** do conhecimento de cada geração;

VI – Estimular o conhecimento dos **problemas do mundo** presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da **criação cultural** e da **pesquisa científica** e tecnológica geradas na instituição.” (grifo nosso)

Assim, podemos enxergar o papel da pesquisa no desenvolvimento da formação do profissional do Direito.

Aos 29 dias do mês de setembro de 2004, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. A Resolução nº 9/2004 permanece em vigor até os dias de hoje (COSTA, 2013, P. 70).

Essa Resolução trouxe como objetivos integrar o estudante no campo, estabelecer as relações do Direito com a outra área de saber, abranger, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, proporcionar a integração entre a prática e os conteúdos teóricos, dentre outros objetivos. Tudo isso através de disciplinas como Antropologia, Filosofia, Economia, Ética, História, Psicologia, Sociologia etc.

Por fim, observa-se que ao longo da história as disciplinas de caráter propedêutico sofreram inúmeras mudanças para se chegar ao modelo atual. Ressalta-se novamente que o profissional do século XXI precisa estar apto para lidar com problemas que emergem a cada dia que afetam todos os tipos de pessoas, classes e nacionalidade.

3.2 DA TECNIZAÇÃO DO SABER JURÍDICO AO DESAFIO DE UMA EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR

Ferraz Júnior conceitua como os problemas da educação jurídica às concepções teóricas que são utilizadas tradicionalmente adotadas nos ambientes universitários. De acordo com o seu entendimento:

[...] O primeiro e mais importante deles está na própria concepção de ensino, que coloca mal o problema do saber especializado, vendo-o como um tecnicismo neutro, uma arte de saber voltado para o julgamento, acaba por se reduzir à mera instrumentação burocrática de uma decisão. Nestes termos a formação do bacharel é entendida como uma acumulação progressiva de informações, limitando-se o aprendizado a uma reprodução de teorias que parecem desvinculadas da prática (embora não o sejam), ao lado de esquemas prontos de especialidade duvidosa, que vão repercutir na imagem atual do profissional como um técnico a serviço de técnicos (FERRAZ JÚNIOR, 1978-1979, p. 70)

Conforme vimos no subcapítulo anterior, o objetivo dos cursos jurídicos brasileiro, em sua criação, era capacitar os estudantes para atuar nas novas funções do Estado, aqui podemos enxergar indícios de formação técnica dos profissionais do Direito.

As áreas de saber estão cada vez mais isoladas uma das outras, havendo pouca interação. No ensino do Direito, a compartimentalização do conhecimento pode ser observada por meio da organização de conteúdo em um número cada vez maior de disciplina (PAVIANI, 2005, p. 26) que se encontram na estrutura educacional. Ainda na visão de Jayme Paviani (*Ibidem*, p. 27), as disciplinas são sistematizações ou organizações de conhecimento, com finalidades didáticas e pedagógicas provenientes das ciências. Apesar de dependentes do progresso da ciência, elas apresentam uma tendência conservadora e uma falsa autonomia. Isso porque ela se tornou um modelo autossuficiente e distante das concepções de realidade e de conhecimento científico (COSTA, 2013, p. 84).

Isso pelo fato do parâmetro utilizado para definir a disciplina e a maneira como ela será ministrada em sala de aula ser constituído por manuais ou códigos. Assim, Rocha argumenta sobre a importância de o profissional do Direito ter uma formação crítica que transcendia muito além da mera repetição das codificações (ROCHA, 2007, p. 12).

Nesse sentido, Faria é claro ao mencionar que:

Em nome de um ensino basicamente profissionalizante, mas, organizado em total descompasso tanto com as necessidades do mercado quanto com a própria realidade socioeconômica do país, o ensino jurídico despreza a discussão relativa à função social das leis e dos códigos, contentando-se em valorizar somente seus aspectos técnicos e procedimentais. Sem densidade teórica e sem rigor lógico-formal, esse tipo de ensino se destaca pelo seu senso comum normativista, pela reprodução de uma vulgata positivista e pelo recurso a uma erudição ligeira, retórica, burocrática, sempre subserviente aos clichês e estereótipos dos manuais (FARIA, 1993, p. 54)

É preciso, então, revisar projetos pedagógicos dos cursos para que haja uma modificação desse modelo de ensino.

Após os abusos cometidos pelos regimes autoritários, vários escritores críticos da área jurídica colocam em xeque uma percepção tradicional do Direito e seu ensino. A partir disso, os debates teóricos foram substituindo o lógico-formal por percepções mais científicas, flexíveis e críticas. O surgimento de movimentos sociais em prol do processo de redemocratização, surgimento do pluralismo jurídico, como também o Direito alternativo teve papel importante nesse contexto.

Para Herrera, os docentes pouco se interessam pelo estudo das disciplinas de Antropologia, Sociologia, Ciência Política, Ética, Economia, Filosofia, História, Psicologia, dentre outros que compõem o eixo fundamental da formação de bacharéis em Direito. Segundo o autor, isso se deve ao fato de os professores conduzirem em sala de aula apenas o saber técnico, devido à falta de condição ou formação para interligar sua disciplina com os demais eixos (HERRERA, 2011, p. 4088).

Ribeiro Júnior (2001), escreve sobre a importância da formação humanística para o professor de Direito:

[...] não basta ensinar o Direito, pois aquele que só sabe Direito, nem o Direito saberá bem! É que o Direito, como ciência humana, social, exige da parte de quem estuda uma visão ampla de todo o campo das relações humanas, o que significa dizer, uma sólida formação humanística (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p. 54).

Umas das formas de incentivar os alunos de Direito a ter uma visão mais ampla da sociedade, ocorre pelo estudo de conteúdos de caráter propedêutico, como a Sociologia, Filosofia, dentre outros (CERQUEIRA, 2006, p. 69).

Importante apresentar a percepção de Tagliavani sobre o saber docente. Ele afirma ser possível identificar as características necessárias para ser um educador e quais seriam os saberes envolvidos nesse processo. De acordo com a tabela abaixo, percebe-se a grande relevância dos conteúdos para a formação de um professor:

Quadro 2 – O saber docente segundo Tagiavini

O saber docente	
O que é necessário para ser educador	Saberes envolvidos no processo
Ter uma concepção de mundo	Filosofia, Sociologia, História, Economia

Conhecer a natureza humana	Antropologia
Dominar os conteúdos exigidos em uma profissão	Currículo
Saber como se aprende	Psicologia e Didática
Saber medir o que foi aprendido	Teorias e Técnicas de avaliação
Ter experiência	Prática profissional

Fonte: (COSTA, 2013, P. 89)

Há dúvidas quanto a quem seria apto a ministrar as aulas de Sociologia e Filosofia do Direito. Deveriam ser juristas, sociólogos e filósofos? Faria e Campilongo afirma ser um problema, de acordo com os autores:

A disciplina é atribuída muitas vezes a professores que ou possuem conhecimento sociológico (normalmente obtidos fora das faculdades de Direito), mas poucos conhecem o mundo jurídico, ou são professores de “Introdução ao Estudo do Direito”, limitando-se a atuar como meros veiculadores de velhos manuais que repetem o “senso comum” do “humanismo jurídico” (FARIA, 1991, p. 31)

É inegável que o docente precisa obter de conhecimentos vastos na área, além de didática para conduzir as aulas. A falta de formação especializada aponta um grande risco à reprodução de materiais impróprios para o ensino dos conteúdos propedêuticos.

De acordo com Costa:

Embora os marcos regulatórios do ensino jurídico refiram a necessidade de uma visão integrada do Direito, a legislação não conceitua o termo, deixando tal função para as instituições de ensino inserirem tal ideia em seus projetos pedagógicos. Em linhas gerais, pode-se dizer que falar sobre esse tema implica em reconhecer a necessidade de reconectar disciplinas ou áreas do saber (COSTA, 2013, P. 91)

“A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa” (FAZENDA, 1993, p. 25). Para que possamos ter um ensino pautado na interdisciplinaridade é preciso adotarmos uma educação contextualizada.

O físico Nicolescu (2000) sustenta a necessidade de pensar em uma nova forma de educar encontrando resposta na perspectiva transdisciplinar do conhecimento. O físico afirma que existe uma grande defasagem entre as mentalidades dos atores e as necessidades internas do desenvolvimento do tipo de sociedade em que vivemos.

Assim, tudo ocorre como se os conhecimentos e saberes que uma civilização não para de acumular não pudessem ser integrados no interior daqueles que compõe essa civilização. Assim, o físico acredita que o crescimento sem precedentes dos conhecimentos em nossa

época torna legítima a questão da adaptação das mentalidades a esses saberes (NICOLESCU, 2000, p. 5).

Tendo em vista que esse modelo transdisciplinar é novo nas instituições, geralmente provoca sentimentos de medo ou incredulidade, pois o novo, o diferente, sempre assusta.

4 PARADIGMA TRADICIONAL DE ENSINO DO DIREITO

A princípio é importante conceituar a palavra “paradigma”. O físico e filósofo Thomas Kuhn, o conjunto de teorias de uma época não dá mais conta de novos objetos da ciência. Assim, começaram a emergir novas teorias que configuram um novo paradigma científico. Kuhn denominou essa substituição de paradigma de revolucionária (KUHN, 2003, p. 8).

“A palavra *paradigma*, em grego, queria dizer ‘exemplo’, ou seja, um modelo, a estrutura de pensamento que controla todos os pensamentos que daí se originam” (MORIN, 1999, p. 32), assim, a partir desse conceito iremos abordar o que se entende de paradigma tradicional do ensino jurídico brasileiro, suas pedagogia e formas de conhecimento.

Morin afirma que

[...]uma disciplina pode ser definida como uma categoria que organiza o conhecimento científico e que institui nesse conhecimento a divisão e a especialização do trabalho respondendo à diversidade de domínios que as ciências recobrem. Apesar de estar englobada num conjunto científico muito vasto, uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação de suas fronteiras, pela linguagem que instaura, pelas técnicas que é lavada a elaborar ou a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias, como atestam os exemplos da biologia molecular, da ciência econômica ou da astrofísica. (MORIN, 2003, p. 29)

O ensino jurídico organiza-se em disciplinas devido as formações das universidades modernos, ao longo do século XIX. Descartes, em seu plano de pensamento filosófico, discorreu sobre os progressos do conhecimento na capacidade de separar as dificuldades uma das outras, facilitando a resolução de problemas de maneira sucessiva e separadamente. Assim, elaborou sua obra *Discurso do Método*:

O primeiro era não aceitar jamais alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal: isto é, evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e nada incluir em meus julgamentos senão o que se apresentasse de maneira tão clara e distinta a meu espírito que eu não tivesse nenhuma ocasião de colocá-lo em dúvida.

O segundo, dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas possíveis e que fossem necessárias para melhor resolvê-las.

O terceiro, conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir aos poucos, como por degraus, até o

conhecimento dos mais compostos, e supondo mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros.

E o último, fazer em toda parte enumerações tão completas, e revisões tão gerais que eu tivesse a certeza de nada omitir.

Os longos encadeamentos de razões, todas simples e fáceis, que os geômetras costumam utilizar para chegar a suas mais difíceis demonstrações, me haviam feito imaginar que todas as coisas passíveis de serem conhecidas pelos homens se seguem umas às outras do mesmo modo, e contando que nos abstendhamos de aceitar alguma como verdadeira que não o seja, e que mantendhamos sempre a ordem necessária para deduzi-las umas das outras, não pode haver nenhuma tão afastada à qual enfim não se chegue, nem tão oculta que não se descubra. E não foi muito difícil buscar por que era preciso começar, pois eu já sabia que era pelas mais simples e mais fáceis de conhecer; e considerando que, entre todos os que até agora buscaram a verdade nas ciências, apenas os matemáticos puderam encontrar algumas demonstrações, isto é, algumas razões certas e evidentes, não duvidei de que não fosse pelas mesmas que eles examinaram; disso eu não esperava nenhuma outra utilidade a não ser que elas acostumariam meu espírito a se alimentar de verdades e a não se contentar com falsas razões. (DESCARTES, 2006, p. 55-56)

Assim, conclui-se que o método é construído a partir da dúvida, da ordem, da compartmentalização, além de receber forte influência da matemática. O autor ainda afirma que fora confirmada o desenvolvimento das ciências devido a separabilidade do conhecimento em disciplinas.

No ensino jurídico é claramente visto as estruturas departamentais, onde há inúmeras divisões do saber jurídico. O conhecimento é classificado, hierarquizado e encapsulado sob a forma de disciplina, para que seja consumido com maior facilidade” (PÓRTO, 2000, p.57).

Não é incomum vermos docentes que criticam os programas de formação para professores promovidos pela instituição quando envolve a fala de um profissional de uma área que não seja a sua. É perceptível a resistência de alguns professores durante atividades pedagógicas, onde os mesmos utilizam de discursos que as atividades são distantes da realidade do profissional do Direito.

Costa (2013, p. 253) afirma que atém meados do século XX, o mundo científico considerava que as ciências eram sustentadas pelos pilares da ordem, certeza e separabilidade. No campo do Direito, as influências desses postulados são evidentes quando compreendidos o significado da lei para o ordenamento jurídico positivo.

O papel da lei ocupa um lugar de destaque para o Direito, seja para assegurar a sociedade ou para assegurar os mais “poderosos”. Devido os postulados de certeza e segurança, a neutralização da lei passa a ser concebida (COSTA, 2013, P. 254), sobre isso, Leonel Severo Rocha apresenta dois pontos de vistas importantes:

[...] a primeira, voltada à constituição de uma *episteme*, um sistema lógico-dedutivo de conhecimentos, apto a solucionar as lides privadas da sociedade; a segunda, político-legislativa, preocupada com a justificação do ordenamento jurídico, que,

por sua vez, centra-se, fundamentalmente, na elaboração legal, na origem legítima da lei. De acordo com esse raciocínio, escamoteia-se qualquer possibilidade de discussão acerca dos aspectos político-ideológicos da norma jurídica após a sua vigência, quando esta for considerada legítima em sua gênese. Assim, a lei tem um momento político – o de sua constituição – mas, a partir de sua vigência, sofre um processo de neutralização, que coloca em torno da validade jurídica qualquer questionamento (ROCHA, 1998, p. 54)

Logo, o início do século XX obtém uma percepção dogmático em consequência de a compreensão dos fenômenos jurídicos basearem-se em conceitos gerais (como exemplo a tradicional divisão realizada entre Direito Público e Privado).

Nesse contexto, a elaboração de um sistema jurídico técnico, o direito positivo controla todas as decisões. Bobbio (1997, p. 119-120) afirma que tal questão se relaciona com o dogma da completude, surgido no Direito Romano, princípio que considera o ordenamento jurídico completo para fornecer ao Juiz em cada lide uma solução sem necessidade de recorrer à equidade. Tal concepção tem se tornado parte integrante da concepção estatal de direito nos tempos modernos.

O Direito Positivo surgiu para resolver os problemas de uma sociedade indeterminada, onde estaria ligado a uma noção de Estado forte, soberano e norma jurídica hierarquizada a racionalidade do Direito. Porém, importante salientar que a ideia de positivismo jurídico ignorou as incertezas, os paradoxos e riscos da modernidade, trazendo como consequência a incapacidade de pensar sobre a complexidade diante da realidade social.

Morin afirma que a hiperespecialização (conhecimento incapaz de gerar uma visão global da realidade), o fechamento e a compartimentação impedem o homem de contextualizar e globalizar (MORIN, 1999, p. 25).

Barzotto menciona que o positivismo jurídico não atingiu seus objetivos. Apesar de buscar conter as dificuldades da modernidade, não está preparado para o fato de que a sociedade está se alterando profundamente (BARZOTTO, 2004, p. 10).

Ademais, esse tópico não pretende denunciar práticas pedagógicas consideradas inadequadas no ensino jurídico. Todos os comentários acima mencionados são abordagens sobre uma parcela significativa dos professores dos cursos jurídicos não ter formação pedagógica em seus cursos de mestrado e doutorado.

5 REFLEXÕES SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE, MULTIDISCIPLINARIDADE, PLURISDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

Para que houvesse a reconexão dos saberes e uma compreensão integrada na área de conhecimento jurídico, surgiram novas propostas de ensino que se contrapõem ao modelo universitário que não adota o paradigma da ciência.

Como exemplo, foi adotado a interdisciplinaridade que exige uma reflexão acerca de suas próprias práticas, além dos docentes necessitarem ultrapassar o dogmatismo em que estão centrados. A interdisciplinaridade além de promover a interação e proximidade como diversas áreas de saberes, também oferece uma nova relação entre o conhecimento e a prática.

De acordo com Ventura, a interdisciplinaridade busca a construção de um saber próprio graças ao emprego de métodos de diferentes disciplinas para esclarecer uma situação precisa. Isso significa que a abordagem interdisciplinar não dispensa o conhecimento das disciplinas (VENTURA, 2006, p. 286).

Ou seja, a interdisciplinaridade destaca-se pela interação de diversas disciplinas, onde a comunicação de ideias pode ir bem mais além da integração mútua dos conceitos, da metodologia, dos procedimentos e dados. Logo, quando o debate é interdisciplinar, todo saber corresponde às exigências fundamentais do progresso social e humano.

Quanto a multidisciplinaridade, Japiassú conceitua como uma justaposição de duas ou mais disciplinas, com objetivos múltiplos, sem relações entre elas e nenhuma coordenação (JAPIASSÚ, 1992, p. 88). Como exemplo, um médico, em geral, é responsável pela decisão do tratamento, enquanto outros profissionais vão se adequar a demanda do paciente e as decisões do médico referente a este.

Nesse mesmo contexto se insere a pluridisciplinaridade que diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo (NICOLESCU, 2000, p. 14). Assim, o conhecimento do objeto através da pluridisciplinaridade é uma contribuição de diversas áreas a serviço apenas de determinada disciplina.

A transdisciplinaridade observa a totalidade dos saberes. A proposta transdisciplinar representa uma nova forma de observar e compreender a vida de um modo mais amplo e distinto do modelo fragmentário da ciência moderna.

A busca por um ponto de vista transdisciplinar permite que se considere uma realidade multidimensional, estruturada em muitos níveis, substituindo a realidade do pensamento clássico de um único nível unidimensional (NICOLESCU, 2000, p. 139).

Nicolescu aborda a distinção entre os conceitos de trans, pluri e interdisciplinaridade, vejamos:

A transdisciplinaridade é, no entanto, radicalmente distinta da pluri e da interdisciplinaridade, por sua finalidade: a compreensão do mundo presente, impossível de ser inscrita na pesquisa disciplinar. A finalidade da pluri e da interdisciplinaridade sempre é a pesquisa disciplinar. Se a transdisciplinaridade é tão frequentemente confundida com a inter e a pluridisciplinaridade (como, aliás, a interdisciplinaridade é tão frequentemente confundida com a pluridisciplinaridade), isto se explica em grande parte pelo fato de que todas as três ultrapassam as disciplinas. Esta confusão é muito prejudicial, na medida em que esconde as diferentes finalidades destas três novas abordagens (NICOLESCU, 2000, p. 17).

Assim, poder-se-ia dizer que a pluri ou a multidisciplinaridade seria uma etapa para a interação para a interdisciplinaridade, e essa, por conseguinte, uma etapa para a transdisciplinaridade (FAZENDA, 1993, p. 40).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho percebemos que a preocupação com a reforma da educação jurídica brasileira não é um tema recente. Os modelos pedagógicos pautaram-se apenas em uma prática profissional que almejam a hiperespecialização de profissionais, através da formação dogmática e técnica.

Como consequência, a educação jurídica atual é carente de uma perspectiva que proporcione saberes em diversas áreas distintas, onde não promovem projetos e estratégias capazes de lidarem com fatores sociais, econômicos, políticos e outros sobre a sociedade. Porém, não é tão simples requerer essa mudança pedagógica por não ser amparado por portarias ou resoluções.

Práticas docentes em sala de aula pautadas em memorização, além dos discentes atuarem constantemente de forma passiva, acarreta o distanciamento entre professores e alunos.

Posicionamentos como os de Nicolescu e Morin são pontos de partida para transformações no modelo pedagógico afim de uma perspectiva de conhecimento transdisciplinar. Os autores reconhecem a necessidade de transcender os conceitos adotados tradicionalmente nos cursos de Direito, por isso abordam a necessidade de um conhecimento interdisciplinar.

Diante dos problemas enfrentados no século XXI, que apresentam uma complexidade cada vez maior, o conhecimento pautado em diversas áreas do saber, torna o profissional do Direito capaz de atuar em um contexto paradoxal, repleto de incertezas e riscos. O indivíduo que se contenta em ser apenas um técnico renuncia ao raciocínio jurídico crítico e ao seu papel dentro de um contexto social. Assim, destaca-se o objetivo dos conteúdos propedêuticos na formação de futuros juristas.

Na ocasião, é importante ressaltar que as escolas jurídicas, por meio de seus projetos pedagógicos, possuem liberdade para elaborar seus currículos e estratégias pedagógicas sustentadas na formação de bacharéis criativos para atuar em uma sociedade complexa (COSTA, 2013, p. 76).

Apesar de não haver modelo de ensino jurídico considerado certo e adequado, não significa que não seja possível experimentar técnicas pedagógicas diferenciadas em sala de aula, como exemplo os conteúdos propedêuticos. Um dos elementos de suma importância é a interação entre docente e discentes.

Destaca-se que não se está declarando inválida a aula expositiva pois a mesma possui bastante importância na formação do bacharel em Direito, mas, não precisa ser utilizada como único e principal recurso pedagógico empregado em sala de aula. Apenas pautamos a necessidade de um novo paradigma pedagógico para a educação jurídica, com um olhar sistêmico e transdisciplinar dos saberes.

É preciso afirmar que ser professor no século atual é necessária flexibilidade para lidar com o novo, as inseguranças, incertezas, paradoxos e riscos. Outro desafio enfrentado pelo docente diz respeito ao ingresso de estudantes no ensino superior que trazem consigo carências de conhecimentos não supridos nos ensinos anteriores. Assim, o professor precisa encarar esse problema como sendo seu.

Além disso, a educação a distância é um fator que exige flexibilidade dos professores para atuar diante de uma realidade que sofre inúmeras transformações diárias. Compete às universidades se responsabilizarem para a cobrança de professores universitários não manterem uma visão dogmática e centrada apenas em legislações e códigos.

Assim, há a necessidade de refletir sobre a atuação efetiva dos profissionais diante das incertezas, paradoxos e riscos. De fato, a pedagogia pautada em disciplinas propedêuticas é capaz de superar o modelo técnico de ensino jurídico e promover a formação de profissionais com percepções transdisciplinares dos saberes. Ademais, o saber propedêutico representa uma alternativa para que o bacharel em Direito possa construir respostas para as demandas ofertadas pelas constantes mudanças sociais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. In: **Obras completas**. v. 9, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942.

BARZOTTO, Luis Fernando. **Positivismo Jurídico Contemporâneo: Uma introdução a Kelsen, Ross e Hart**. São Leopoldo: Unisinos, 2004

BEVILAQUA, Clóvis. **História da Faculdade de Direito do Recife.** 2. ed. Brasília: Instituto Nacional do Livro (INL), 1977.

BOBBIO, Norberto. **Teoria do ordenamento jurídico.** Tradução de Maria Celeste Cordeiro Leite dos Santos. 10. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997

CERQUEIRA, Daniel Torres; FILHO, Roberto Fragale (orgs.). **O ensino jurídico em debate:** o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica. Campinas: Millennium, 2006

COSTA, Bárbara Silva. **Saberes Propedêuticos e formação do Bacharel em Direito no Brasil: (Re) pensando a Educação Jurídica a partir das percepções discentes e docentes.** Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação em Direito da Área de Ciências Jurídicas da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS) sob orientação do Prof. Dr. Leonel Severo Rocha, 2013.

DESCARTES, René. **Discurso do Método.** Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2006

DIAS, M. O.L. S. **A Interiorização da metrópole e outros estudos.** Aspectos da ilustração no Brasil e ideologia liberal e construção do Estado. São Paulo: Alameda, 2005.

FALCÃO, Joaquim. **Os cursos jurídicos e a formação do Estado Nacional.** In: OS ADVOGADOS: ensino jurídico e mercado de trabalho. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 1984.

FARIA, José Eduardo; CAMPILONGO, Celso. **A Sociologia Jurídica no Brasil.** Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1991

FARIA, José Eduardo. Ensino Jurídico: Mudar cenários e substituir paradigmas teóricos. In: CONSELHO FEDERAL DA OAB. **OAB Ensino Jurídico:** parâmetros para elevação de qualidade e avaliação. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1993

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro:** efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1993

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. O Ensino Jurídico. In: VENÂNCIO FILHO, Alberto (org.); ALBUQUERQUE, Guiomar Freitas de. **Encontros da UnB:** Ensino Jurídico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1978-1979

FRAGALE FILHO, Roberto. Impactos das mudanças legislativas nos projetos pedagógicos. **Anuário ADEBi.** Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas. v 1, n.1. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HERRERA, Luis Henrique Martim. A formação humanística do professor de direito sob a ótica da legislação educacional In: Encontro Nacional do CONPEDI, 20, Belo Horizonte, 2011. **Anais do XX Encontro Nacional do CONPEDI.** Florianópolis, 2011

JAPIASSÚ, Hilton. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 108, Rio de Janeiro, 1992

KUHN, Thomas. **Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos da metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LIMA, Abilio Lázaro Castro de. A função e a importância das disciplinas propedêuticas na estrutura curricular dos cursos de direito no Brasil **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná**, Curitiba, v.42, 2005

MACEDONIA, Leonardo. **Livro do Centenário dos Cursos Jurídicos no Brasil: 1827-1927**. Porto Alegre: Livraria Americana – J. O. Rentzsch & Cia. 1927.

MELLO, Reynaldo Irapuã Camargo. **Ensino Jurídico: Formação e Trabalho Docente**. Curitiba: Juruá, 2007.

MENDES, Francilda Alcântara. **EDUCAÇÃO JURÍDICA E CONSTRUÇÃO DO ESTADO NACIONAL NO BRASIL: ESTUDO COMPARADO DAS FACULDADES DE DIREITO DE OLINDA E COIMBRA NO PERÍODO DE 1827 A 1840**. Trabalho de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará sob orientação do Prof. Dr. Almir Leal de Oliveira, 2019.

MOTA, A.; BARRIO, A. E.; GOMES, M. H.(org.) **Inovação cultural, Patrimônio e Educação**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2009. Disponível em:<<https://attena.ufpe.br/bitstream/123456789/13882/1/galyndo2.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Elimar Pinheiro de (orgs.). **O Pensar Complexo**. Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Gramond, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva; Jeanne Sawaya. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003

NICOLESCU, Basarab, et al. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridades**. Conceito e distinções. Caxias do Sul, RS. Educs; Porto Alegre: Edições Pyr, 2005

PÔRTO, Inês da Fonseca. **Ensino Jurídico: diálogos com a Imaginação**: construção o projeto didático no ensino jurídico. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 2000

REALE, E. **Faculdade de Direito do Largo São Francisco**: a velha e sempre nova academia. 2. ed. Rio de Janeiro: AC&M; São Paulo: Saraiva, 1997.

RIBEIRO JÚNIOR, João. **A Formação Pedagógica do Professor de Direito**: Conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino do Direito. Campinas: Papirus, 2001.

ROCHA, Leonel Severo. **Epistemologia Jurídica e Democracia.** São Leopoldo: Unisinos, 1998

ROCHA, Leonel Severo. Prefácio. In: OLIVEIRA, Romulo Andre Alegretti. **Ensino Jurídico no Brasil:** qualidade e risco. Passo Fundo: UPF, 2003.

ROCHA, Leonel Severo. Uma observação histórica do nascimento da Sociologia do Direito no Brasil. **AJURIS – Associação dos Juízes do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre, v. 26, n. 75, p.193, set. 1999.

RODRIGUES, Horacio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do Direito no Brasil:** diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SALDANHA, Nelson. A Escola do Recife na evolução do Pensamento Brasileiro. In: **As Ideias Filosóficas no Brasil.** São Paulo: Convívio, 1987

VENTURA, Deisy. Do Direito ao Método e do Método ao Direito. In: CERQUEIRA, Daniel; FRAGALE FILHO, Roberto (orgs.). **O Ensino Jurídico em Desate: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica.** Campinas, SP: Millenium Editora, 2006

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 10.ed. São Paulo: Atlas, 2009.