

ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO JURÍDICO, A TEORIA DA COMPLEXIDADE E O PROJETO PEDAGÓGICO DA FACULDADE AGES

*Rosana Nascimento Silva**

Resumo: O presente artigo discorre sobre alguns tópicos suscitados pela teoria da complexidade para o ensino acadêmico em geral, e para o ensino jurídico. Partindo-se de uma contextualização geral sobre a perspectiva moriniana de complexidade e sobre os elementos fundamentais do projeto pedagógico institucional, apresenta-se a proposta educacional da Faculdade Ages, como uma concretização possível das planificações fomentadas por Edgar Morin. Como questão transversal, aborda-se a crise do ensino jurídico no Brasil.

Palavras-chave: Teoria da complexidade; Ensino jurídico; Faculdade Ages.

Resumen: En este artículo se describen algunos problemas planteados por la teoría de la complejidad para la enseñanza académica en general y para la educación legal. A partir de un contexto general sobre la perspectiva moriniana de la complejidad y sobre los elementos fundamentales del proyecto pedagógico institucional, se presenta la propuesta educativa de la Faculdade Ages, como una posible forma de realización de la planificación promovidas por Edgar Morin. Como tema transversal, se aborda la crisis de la educación legal en Brasil.

Palabras clave: Teoría de la complejidad; Educación legal; Faculdade Ages.

1 Introdução

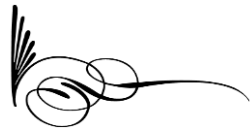
A teoria da complexidade se constitui em uma visão transdisciplinar dos fenômenos, que abandona o reducionismo e a simplificação por não serem capazes de exprimir a unidade e a diversidade que se faz presente no todo e isso leva a uma perda da visão geral, bem como ocasiona uma mudança de paradigma. A complexidade pode ser compreendida como um fato da vida, por sermos seres complexos, multidimensionais (biológico, psíquico, social, afetivo, racional, entre outros), bem como somos parte de um todo. Ela proporciona uma visão de mundo como um todo e indissociável de suas partes, propondo uma abordagem que seja multireferencial para a construção do conhecimento.

Ela propõe uma visão aproximada da realidade (sem simplificação e sem reducionismo) e uma visão complexa de mundo. Com a teoria da complexidade, proposta por Edgar Morin, é possível distinguir, bem como comunicar os elementos de um fenômeno. Dessa forma, complexidade significa tudo aquilo que é tecido junto, isto é, a interdependência dos fenômenos.

E, de modo particular, é preciso superar essa visão estreita no campo do ensino jurídico, que consoante Horácio Wanderlei Rodrigues (2005), passa por uma crise não somente epistemológica,

* Graduada em Direito, pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
E-mail: rosanadireitoages@hotmail.com





mas também didática. O Direito, visto como um curso de graduação de formação crítica necessita aderir à teoria da complexidade, uma vez que os mais diversos casos que são apresentados àqueles que seguem as carreiras jurídicas são originados da convivência dos indivíduos em sociedade, sendo casos amplos e que, na maioria das vezes, englobam vários saberes. Os estudiosos e futuro profissional do Direito precisam construir conhecimentos não-fragmentários, como, por exemplo, o Direito Constitucional do Direito Penal, o Direito de Família da Sociologia, o Direito Ambiental da Economia e interações sociais, pelo fato de que as situações corriqueiras englobam as mais diversas legislações.

Com isso, é preciso abandonar a visão mecanicista de mundo, a qual afetou as diversas áreas do conhecimento, através da redução, bem como não deixando espaços para valores e princípios éticos e morais. Precisa-se, também, trabalhar o pensamento complexo, pois este permanece aberto e flexível diante das mais variadas mudanças sociais, sem, contudo, negar a multiplicidade e a incerteza de tais mudanças.

Para refletirmos um pouco mais sobre essa questão, este artigo apresenta a proposta de ensino jurídico da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (Faculdade Ages), que se baseia em uma reestruturação científica e educativa a partir da teoria da complexidade. Nessa perspectiva, há a inversão dos papéis (aluno e professor) na relação de ensino-aprendizagem, bem como o ensino é desenvolvido através de metodologias ativas que permitem a compreensão da realidade. Antes, porém, serão apresentados os fundamentos da teoria da complexidade e alguns apontamentos sobre a práxis educacional, que servirão de referencial para compreendermos e valoramos o discurso político-pedagógico-institucional da referida IES a partir de três instrumentos básicos: o Manual do Acadêmico Ingressante 2011-2, a Cartilha do Método Ativo e algumas avaliações classificatórias escritas do semestre 2011-2.

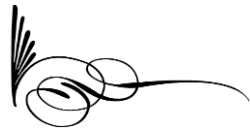
2 Teoria da complexidade

Ao longo de anos, firmou-se a máxima de que todo conhecimento que fosse produzido pela ciência, era considerado como verdadeiro. No entanto, os estudiosos daquela época não levaram em consideração as possíveis consequências que isso poderia ocasionar. Isso porque o conhecimento considerado como ciência, sob o paradigma cartesiano, precisava ser neutro, puro e sem juízo de valor. Dessa forma, o Direito, ao tornar-se uma ciência, tinha por objeto apenas a norma jurídica, sem juízo de valor.

Discorrendo sobre isso, João Virgílio Tagliavini (2008) ensina que a norma tinha de ser explicada e interpretada fielmente ao previsto em seu texto legal, sem dar margens para outros entendimentos. Percebe-se que esse pensamento leva a uma fragmentação do saber e a um desligamento entre as ciências (naturais e do homem). Por outro lado, Cristiano Carvalho (2005) aduz que o reducionismo ocasionado pelo positivismo jurídico, serviu para desenvolver a Ciência do Direito, isso porque, para ser ciência, o Direito não poderia ser tão abrangente que não pudesse delimitar um campo específico de atuação, fazendo parte de um reducionismo epistemológico que tenta explicar teorias e significados de forma mais simples.

No entanto, para o estudo do direito, não basta apenas, o método científico. Faz-se necessário atentar ao fato de que o conhecimento científico não pode ser considerado como totalmente





verdadeiro, porque ele não traduz a realidade, sendo apenas uma construção e/ou reconstrução humana. Assim é necessário atentar ao fato de que “Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão” (MORIN, 2007, p. 19) e que “O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo.” (2007, p. 20). Ele é construído através da percepção que o homem tem do mundo e é formada com base nos estímulos ou sinais que são captados e codificados através dos seus sentidos por meio da linguagem e do pensamento.

Com isso, tem-se o erro de percepção, resultante da visão e o erro intelectual, advindo da interpretação do sujeito cognoscente. Assim, todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão, porque a subjetividade humana consegue alterar a percepção e a interpretação da realidade. Por isso, é salutar considerar a intersubjetividade como um importante fator de compreensão, e como elemento do processo gnosiológico. Ela inclui índices de comunicação, através dos quais, a subjetividade consegue ser expressa de um sujeito para outro (demonstrando afeto), bem como consegue gerar um conhecimento sobre a realidade, e se constitui na relação do ser humano consigo mesmo, com o outro e a com a natureza, sendo também uma considerável fonte de enganos, porque o “conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento.” (MORIN, 2007, p. 20).

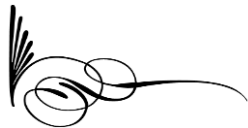
Desse modo, é preciso sempre considerar que os erros e as ilusões, que constituem as cegueiras do conhecimento, são permanentes e oriundas tanto do interior como do exterior, e podem ser: erros mentais (referem-se ao mundo psíquico), erros intelectuais (ligados à doutrina, às teorias e às ideologias, ou seja, possuem ligação com a subjetividade daqueles que se julgam detentores do saber e que se fecham em suas verdades), erros da razão (referem-se à atividade de raciocinar da mente) e as cegueiras paradigmáticas (referem-se à zona invisível dos paradigmas).

Como superação desse estado mais demente do que sábio em que se encontra o próprio homem, Edgar Morin (2007) sugere a busca por um conhecimento pertinente, e considera que o conhecimento precisa de quatro elementos: o contexto, o global, o multidimensional e o complexo. O contexto é o resgate temporal das relações que foram estabelecidas, porque todo e qualquer saber comporta um tempo histórico. Já o global é o conjunto de relações que se estabelecem nas partes menores. O multidimensional constitui em unidades complexas e comporta várias dimensões e/ou elementos para cada situação, assim: “o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa” (MORIN, 2007, p. 38). E o complexo é a junção dos elementos anteriores (contexto, global e multidimensional).

O conhecimento pertinente precisa levar em conta todas as dimensões humanas e sociais, além de conseguir localizar toda e qualquer informação em seu contexto, no conjunto em que está inserida, o que é possível através dos seus elementos. É através do conhecimento pertinente que o indivíduo consegue formar uma inteligência geral e assim dar conta dos saberes específicos. Por isso: “Quanto mais poderosa é a inteligência geral, maior é sua faculdade de tratar de problemas especiais”, devendo a educação “favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral” (MORIN, 2007, p. 39).

Ainda consoante Edgar Morin (2004), os saberes separados e/ou fragmentados impedem o homem de ver o global (tornam-se insuficientes, pois os problemas essenciais não são parceláveis) e levam a uma inteligência parcelada. Inteligência essa que fraciona os problemas e separa o que estava





unido, implicando em uma incapacidade de pensar os problemas na sua multidimensionalidade, sua real dimensão. Ele separa o humano das ciências, ou seja, o ser humano é separado das suas dimensões psíquica, social, religiosa e econômica. Dessa forma, o parcelamento impede que seja alcançado o conhecimento complexo e, curiosamente, esse fenômeno não é superado mas reforçado pelo fenômeno da globalização que caracteriza os tempos atuais: “O mundo, cada vez mais, torna-se uno, mas torna-se, ao mesmo tempo, cada vez mais dividido. Paradoxalmente, foi a própria era planetária que permitiu e favoreceu o parcelamento generalizado dos Estados-nações.” (MORIN, 2007, p. 69).

Esse conhecimento pertinente supõe e exige uma nova epistemologia e uma nova educação. Para Morin (2004), só através de uma educação para o futuro e para a complexidade será possível conduzir os seres humanos à solidariedade recíproca e à cidadania planetária. Isso porque a união planetária necessita desse sentimento mútuo, o qual une indivíduo a indivíduo, todos a todos, bem como a Terra, e de uma compreensão global e profunda da realidade.

Essa teoria da complexidade de Morin engloba outras teorias recentes, como a teoria do caos, a teoria da relatividade, o princípio da incerteza, o teorema da incompletude, etc. Ela vem promovendo uma mudança de paradigma desde os anos 70 do século XX, no entanto, as pessoas ainda não possuem a consciência da importância desse paradigma.

A complexidade pode ser compreendida como um fato da vida, pois somos seres complexos, multidimensionais (biológico, psíquico, social, afetivo, racional, etc), bem como somos parte de um todo. Com isso, percebe-se que a complexidade vem trazer a identidade e a diferença de todos esses aspectos que fazem parte do ser humano. Contudo, ela não quer e nem pretende dar todas as informações sobre um fato e/ou fenômeno estudado, mas sim respeitar, alertar e/ou mostrar aos indivíduos, suas diversas dimensões.

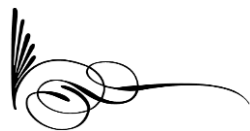
Para Edgar Morin (2010), o problema da complexidade surge em virtude da incompletude ocasionada pelo conhecimento científico. Isso porque, tendo como exemplo a maioria dos ensinamentos que são desenvolvidos nas escolas e faculdades, ou seja, o ensino em todos os seus níveis, chega-se ao entendimento de que a educação não trabalha a construção do conhecimento com ênfase na complexidade.

Em sua obra *Ciência com Consciência* (2010, p. 176), ele afirma que a teoria da complexidade não pode ser concebida “como receita, como resposta.” E completa (2010, p. 176): “Acontece que o problema da complexidade não é o da completude, mas o da incompletude do conhecimento.”. Assim, o problema da complexidade se fundamenta na incompletude do conhecimento humano, uma vez que se este permanecer da forma como sempre foi trabalhado e/ou ensinado, não conseguirá atingir a complexidade, a qual necessita da completude do conhecimento. Necessita-se que venham a ser unidos os cortes entre as disciplinas e entre os tipos de conhecimento.

A completude se manifesta na superação do ensino bancário¹ e na utilização de metodologias ativas que, no entender de Neusi Aparecida Navas Berbel (1998), se constituem em formas de solucionar a crise do ensino jurídico, bem como são propostas inovadoras com uma importante repercussão e que possuem duas técnicas que são mais utilizadas: metodologia da problematização e aprendizagem baseada em problemas. Ambas as metodologias ativas são legítimas, cada uma ao seu modo consegue alcançar os objetivos de ensino-aprendizagem e estão demonstrando a possibilidade e viabilidade de reforma do ensino e da formação profissional.

¹ Aquela que se baseia na mera transmissão de conhecimentos pelo professor, e na postura passivo-receptiva do aluno.





É salutar perceber que a complexidade não pode ser concebida tão somente como uma teoria que se propõe a explicar tudo, ou qualquer coisa. Ela é uma atitude a ser assumida pelos indivíduos ao buscar a comprovação da veracidade de qualquer informação que lhes seja transmitida como verdadeira, localizar essa informação em um contexto, como também avaliar se essa informação está completa e/ou incompleta. Através da complexidade o indivíduo consegue desenvolver um pensamento capaz de reunir os saberes, contextualizá-los, reconhecendo o singular e o universal.

2.1 A Teoria da Complexidade e o Direito

É evidente que existem mudanças na sociedade e elas surgem como desafios para que os indivíduos saibam resolvê-los. No entanto, se continuarmos com o reducionismo e a fragmentação do saber, em todas as suas esferas, não será possível resolver os problemas existentes na sociedade, porque se necessita restabelecer a comunicação entre os saberes, em razão das profundas crises societárias pelas quais a humanidade vem passando.

A crise do Direito da modernidade, tão bem ensinada por Leonel Severo Rocha; Germano Schwartz e Jean Clam (2005), se origina justamente da fragmentação do saber, ou seja, da não integração do Direito com a sociedade e a política e as suas relações com a moralidade e a força. Dessa forma, não é mais possível manter o Direito como imutável e indiferente às transformações sociais. E, assim, necessita-se de uma epistemologia construtivista, que privilegie a complexidade.

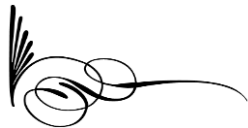
Os estudiosos e operadores do Direito precisam aprender, bem como compreender a complexidade das relações jurídicas. Isso porque o objeto da ciência jurídica se constitui em fato, valor, norma e demais elementos que tenham relação com o Direito, uma vez que seu objeto é a sociedade. Sobre essa perspectiva sistêmica do Direito, apresentada por Luhmann, Rocha, Schwartz e Clam afirmam que:

A teoria sistêmica do direito, comunicando a norma jurídica com o social e a práxis significativa, fornece um importante passo para que a construção de uma nova teoria do direito aborde simultaneamente os seus aspectos analíticos, hermenêuticos e pragmáticos, em relação com o sistema social (ROCHA; SCHWARTZ; CLAM, 2005, p. 32).

Nessa perspectiva, o Direito tem que ampliar seu campo de atuação, tornando-se uma área do saber maior, contextual e mais complexa, bem como estabelecer uma nova referência sistêmica para a sociedade, nos mais diversos sistemas comunicacionais, ou seja, a economia, o Direito, a política, a ciência, a arte, etc. Cristiano Carvalho (2005) ensina que uma visão sistêmica vem contribuir para uma melhor compreensão do fenômeno jurídico.

Passeando pela história do ensino de Direito no Brasil, Rodrigues (2005) informa que os primeiros cursos de Direito no Brasil foram criados através da Lei de 11 de agosto de 1827 e as duas primeiras escolas foram situadas em Recife e em São Paulo. Anos, mais precisamente no ano de 1869, houve uma reforma do ensino que liberou o aluno da obrigação de frequentar às aulas, devendo somente fazer os exames, e que acabou o dualismo entre as escolas de São Paulo e Recife.





A partir de então houve uma proliferação do curso, que teria gerado uma crise no que diz respeito à qualidade, à profundidade e à pertinência da formação jurídica brasileira. No entanto, Rodrigues (2005) aduz que diversos fatores contribuíram para essa crise, e um dos argumentos é que a crise do ensino jurídico surgiu porque o ensino bancário, utilizado nos cursos de Direito, passaram a não oferecer respostas aos anseios sociais. E, diante disso, percebe-se a necessidade de que os estudantes de Direito deixem de ser meros espectadores de uma realidade jurídica e passem a participar de forma ativa do processo de pesquisa, bem como passem a manifestar-se sobre os fatos que ocorrem em nosso país.

Para que houvesse uma mudança no ensino jurídico, acreditava-se na obrigatoriedade de pesquisa e que esta estivesse relacionada com a realidade, para que, assim, o Direito ficasse mais próximo da sociedade. Porém, a pesquisa obrigatória não traz benefícios, devendo a universidade incentivar o aluno a pesquisar e não obrigá-lo. A universidade deve promover um ambiente e eventos favoráveis à pesquisa, estimulando o aluno a pensar de forma crítica e comprometida com as transformações sociais.

Várias reformas foram feitas no ensino para superar seu estado de crise, sobretudo no tocante ao currículo, acreditado como o maior problema dessa crise. Horácio Wanderlei Rodrigues (2005) afirma que, do ponto de vista curricular, a crise é visualizada em três formas: estrutural (é o mesmo que uma crise de valores e pode ser melhor compreendida quando percebemos que o Direito precisa deixar de ser neutro, ou seja, precisa ter compromissos com a justiça, com a democracia e com a população em sua totalidade), funcional (se manifesta na qualidade final do processo educacional. Essa crise é de fácil entendimento, basta observar os egressos dos cursos de Direito e perceber a falta de preparo destes para o mercado de trabalho), e operacional (abrange os paradigmas administrativo, didático-pedagógico e curricular).

Apesar de terem ocorrido várias mudanças curriculares, elas não foram capazes de resolver a crise do ensino jurídico, seja porque não foram adequadas ao problema apresentado ou porque a questão do ensino do Direito não se resume apenas as questões curriculares. É um grande equívoco pensar que a solução para tal crise estaria em uma mudança curricular. Para Rodrigues (2005, p. 17): “A introdução, supressão ou alteração de componentes curriculares não é capaz de solucionar problemas de percepção do próprio mundo.”

Assim, faz-se necessário haver uma mudança no ensino do Direito, porque o profissional dessa área do saber, independente de seu cargo ou função (advogado, assessor, magistrado etc.), deve estar preparado para enfrentar a realidade e buscar a justiça social. Dessa forma, precisa ter uma formação que o torne criativo, que lhe desenvolva o senso crítico, a capacidade de julgar e tomar decisões. E, para isso, o sistema educacional precisa superar o positivismo.

A teoria da sociedade autopoietica, apresentada por Leonel Severo Rocha; Germano Schwartz e Jean Clam (2005, p. 38), corroborando um pouco com essa visão de superação do mecanicismo,

[...] procura explicar a sociedade como sistema social [...] Isto implica uma grande complexidade, que exige cada vez mais subsistemas, como o direito, a economia, a religião, etc., que por sua vez se diferenciam criando outros subsistemas e assim sucessivamente.





A referida teoria vem trazer o princípio da complementaridade do conhecimento do Direito, porque “O direito é um sistema complexo, dinâmico e autopoietico [...] E, como sistema que é, o direito é composto de elementos interactuantes e de uma estrutura.” (CARVALHO, 2005, p. 136). Completando esse pensamento, Cristiano Carvalho (2005, p. 204) afirma que:

O direito é um sistema comunicacional na qual os sujeitos de direito trocam mensagens. Esses sujeitos são os pólos emissores e receptores da comunicação jurídica, e a relação entre eles é uma relação jurídica. Essa relação pode se dar em várias combinatórias: Estado com Estado, nas suas várias apresentações: União com Estado, Estado com Município, Autarquia com Autarquia, Órgão Público com empresa pública, etc. Particular com particular ou Estado com particular, relação jurídica pertinente ao Direito Administrativo e ao Direito Tributário.

Dito de outro modo:

A interferência do Estado na economia dá-se através da regulamentação dos atos econômicos. Isso significa que o Estado, seja manifestado pelo Legislativo, Executivo ou Judiciário, emite mensagens prescritivas visando a regular condutas nessa ou naquela direção. Como o Estado age através do direito, i.e., através de critérios ditados pelo sistema jurídico, em última análise é o direito que interfere nos demais subsistemas, dentre eles o econômico (CARVALHO, 2005, p. 260).

Faz-se necessário, portanto, que o profissional do Direito tenha um pensamento pertinente, isto é, para Edgar Morin (2007), um pensamento voltado para a compreensão da complexidade, permitindo ao indivíduo localizar toda e qualquer informação em seu contexto (resgate temporal) e até mesmo no conjunto em que está inserida, para que, assim, ele saiba lidar com as diversas situações presentes em seu cotidiano.

Nesse contexto, Cristiano Carvalho (2005) aponta para os princípios, que podem ser utilizados como diretivos no processo de compreensão do sistema jurídico e para fundamentar as decisões, sobretudo nos casos de lacuna normativa, quando se faz necessário recorrer a normas gerais pré-existentes. Isso por que:

Os princípios são enunciados que formam a estrutura fundamental do ordenamento, orientando não apenas o legislador, na sua tarefa de construir o ordenamento, como também o próprio hermenêuta, entendido não apenas como o jurista, mas principalmente os operadores jurídicos em geral (CARVALHO, 2005, p. 149).

Lauro Teixeira Cotrim (2008), por sua vez, assevera que o aluno do curso de Direito deve ter oportunidade de vivenciar o Direito em sua historicidade, enquanto um produto de uma realidade social e econômica e que possibilita a sua transformação. É o pensamento complexo que permite ao





indivíduo o entendimento das mudanças da realidade, com uma visão diferenciada de mundo, como também o prepara para enfrentar as incertezas, porque se “Os séculos precedentes sempre acreditaram em um futuro, fosse ele repetitivo ou progressivo” (MORIN, 2007, p. 79), a partir do Século XX o futuro passou a ser vivenciado como imprevisível.

3 Alguns elementos da práxis educacional

3.1 Projeto Político Pedagógico

O projeto pedagógico se constitui como um planejamento feito por uma instituição de ensino no que se refere à prestação dos serviços educacionais (funcional e estruturalmente), bem como uma proposta de identidade e de finalidade (um discurso sobre aquilo que ela é e sobre aquilo que ela pretende alcançar). A necessidade e a pertinência do projeto pedagógico decorrem do próprio fato de que:

O grau de complexidade do mundo contemporâneo exige que o ser humano utilize, em todos os momentos, sua capacidade de reflexão e planejamento. Através da reflexão, ele pensa a realidade; com o planejamento ele estabelece objetivos e estratégias que possibilitem sua atuação nessa mesma realidade (RODRIGUES, 2005, p. 149).

Ele inclui desde as disciplinas e atividades que serão desenvolvidas e o modo como serão trabalhadas até os objetivos histórico-político-ideológicos da instituição de ensino. Contudo, “Atualmente, o que se tem são projetos pedagógicos descritivos do que é o curso, com pequenas menções ao como o curso efetivamente será administrado pedagogicamente para que atinja seus objetivos” (RODRIGUES, 2005, p. 150). Em contrapartida, Horácio Wanderlei Rodrigues (2005) nos faz entender que o planejamento educacional exige muito mais: trata-se de estabelecer objetivos e estratégias que possibilitem que o Estado cumprir seu papel no campo educacional, que as instituições de ensino cumpram sua missão, e que os diversos cursos das instituições de ensino superior se estruturam com clareza sobre a concepção dos cursos, bem como as peculiaridades dos mesmos.

Para o referido autor, o projeto pedagógico possui vários modelos: projeto pedagógico tradicional, projeto pedagógico por aprendizagem baseada em problemas e projeto pedagógico híbrido. O primeiro contempla os conteúdos mínimos que são definidos nas diretrizes curriculares, com as ementas e as atividades obrigatórias (estágio supervisionado, trabalho de curso e as atividades complementares). O projeto pedagógico por aprendizagem baseada em problemas se constitui em uma estratégia didático-pedagógico centrada no aluno, trazendo alguns componentes do projeto pedagógico tradicional, no que se refere às atividades; no entanto, ele se caracteriza pelo estudo individual dos alunos, bem como por discussões de problemas que são realizadas no grupo tutorial. Já o projeto pedagógico híbrido é aquele que contém elementos de ambos os modelos supracitados, ou





seja, contempla os conteúdos mínimos definidos nas diretrizes curriculares, bem como coloca o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem.

Para Horácio Wanderlei Rodrigues (2005), um projeto pedagógico deve versar sobre o perfil do formando, para que assim consiga direcionar o curso no sentido do desenvolvimento de competências, habilidades e apreensão dos conteúdos. E, assim, o perfil do egresso deve estar em conformidade com o currículo completo, para que seja possível cumprir com as diretrizes curriculares nacionais.

Um projeto pedagógico para o Século XXI deve ter por base os princípios do conhecimento pertinente, elencados por Edgar Morin (2007, p. 35/46), a saber: o contexto; o global; o multidimensional; e o complexo (que é a junção dos elementos anteriores - contexto, global e multidimensional). Dessa forma, será possível construir um projeto pedagógico pertinente e que esteja vinculado as várias necessidades: formação profissional e construção de cidadania solidária.

3.2 Currículo

O currículo se constitui em conteúdos e atividades que são indispensáveis para um curso; ele é fruto de uma seleção político-ideológico-educacional e abarca as múltiplas formas de formação no ambiente de ensino-aprendizagem, envolvendo os saberes a serem conhecidos/construídos, as tarefas e atividades a serem dominadas e as experiências didáticas e relacionais a serem vivenciadas.

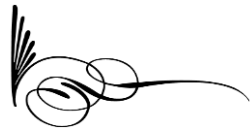
É através dele que há organização das matérias de cunho fundamental e profissional e a sistematização da práxis docente e discente, em diferentes níveis e formas. Para entendê-lo é preciso lançar mão de distinções como currículo mínimo e currículo pleno, currículo oficial e currículo oculto, etc.. Por currículo mínimo entende-se aquele que contém diretrizes curriculares que deverão fazer parte de todos os currículos plenos dos cursos de área específica, em toda e qualquer instituição de ensino superior; já o currículo pleno, para Rodrigues (2005, p. 200), é “o conjunto de atividades e disciplinas ou módulos que formam o curso concretamente oferecido por uma determinada IES.”

Quanto à oposição oficial/oculto, Rodriguez (2005, p. 200) afirma que “O *currículo oficial* é aquele que consta dos documentos oficiais das IES, enquanto o *currículo oculto* é o que efetivamente se materializa nas salas de aula”. Entende-se que o currículo oculto é aquele que se concretiza nas situações das salas de aula, a partir da liberdade de ensino e das particularidades subjetivas e contextuais da aprendizagem, podendo ainda ser didaticamente dividido em currículo real (resultado da operacionalização explícita do currículo oficial) e currículo oculto propriamente dito (que abarca os momentos e relações de aprendizagem implícita, que não estão previstas no currículo oficial).

Os primeiros cursos de Direito no Brasil possuíam um currículo predeterminado, que era composto de nove disciplinas e tinha a duração de cinco anos. Essa proposta curricular, bem como com suas bases político-ideológicas, tinha uma vinculação com o Império. No decorrer do Império, esse currículo sofreu alterações, e em 1895, foi criado um novo currículo para os cursos de Direito, através do qual buscava uma maior profissionalização dos egressos, ou seja, as competências e as habilidades que os egressos devem dominar ao concluir o curso (RODRIGUEZ, 2005).

Em 1962 foi criado, através do Conselho Federal de Educação, o currículo mínimo para o ensino do Direito, permitindo que fossem construídos currículos parcialmente diferenciados, em virtude das necessidades regionais, das diversas instituições de ensino, contanto que obedecessem as





por ele diretrizes fixadas. Esse acontecimento, para Rodrigues (2005, p. 66), pode ser considerado como positiva, visto que:

A imposição de um mesmo currículo mínimo para todos os cursos do país manteve uma certa restrição à autonomia, com a intenção de efetuar um controle na qualificação dos cursos, que fosse capaz de assegurar a formação mínima necessária para o exercício das profissões jurídicas em qualquer região do país (RODRIGUES, 2005, p. 66).

No tocante à relação entre as instituições de ensino e o currículo mínimo, percebe-se que aquelas interpretaram de forma inadequada o novo currículo, ou seja, adotaram o currículo mínimo como sendo currículo pleno, sem fazer qualquer alteração, ou melhor, sem complementá-lo. Com isso, o problema da crise não foi resolvido.

Várias comissões foram criadas, objetivando superar a crise, dentre elas, a Comissão de Especialistas de Ensino de Direito (criada pelo MEC) e a Comissão de Ciência e Ensino Jurídico (criada pela Ordem dos Advogados do Brasil). Posteriormente a estas comissões, o MEC nomeou uma nova Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, encarregada de apresentar propostas concretas para solucionar a crise do ensino jurídico. E foi após o trabalho realizado por esta Comissão que foi elaborado o anteprojeto, o qual resultou na Portaria n.º 1886 de 30 de dezembro de 1994, que veio trazer as primeiras diretrizes curriculares para os cursos de Direito, as quais fixavam o conteúdo mínimo, bem como continham orientações que deveriam ser obrigatoriamente respeitadas.

Porém, Horácio Wanderlei Rodrigues (2005) ensina que é a partir da Resolução CNE/CES n.º 9/2004, que se inicia uma nova etapa objetivando superar a crise do ensino jurídico. As novas diretrizes são alterações que ocorreram no currículo e que têm de ser observadas e efetivadas por uma IES. Para Rodriguez (2005, p. 242),

As alterações curriculares a serem efetivadas pelas IES, considerando as novas diretrizes curriculares, devem respeitar o direito adquirido (os componentes curriculares já cumpridos) e o ato jurídico perfeito (o contrato de matrícula já efetivado para o semestre ou ano em curso).

Rodrigues (2005) assevera ainda que as alterações deverão ser aplicadas de forma integral, no período letivo seguinte ao da sua aprovação e para os alunos que estiverem ingressando no curso e não para aqueles que já cumpriram os componentes curriculares anteriores. Porém, há uma exceção: serão aplicadas a todos os alunos, se as alterações implicarem em redução ou flexibilização de exigências, por exemplo, a substituição da monografia por outro trabalho final de conclusão de curso.

As novas diretrizes curriculares trazem questões que estão afinadas com a contemporaneidade. Horácio Wanderlei Rodrigues (2005) elenca as seguintes: ensino não presencial (mais conhecido como ensino a distância, o qual é realizado a partir de um programa supervisionado por um tutor, mas sem estarem presentes em uma instituição de ensino superior e que permite superar distâncias e proporcionar uma disponibilidade de formação adequada); aproveitamento de estudos (análise de históricos escolares de alunos transferidos ou daqueles que iniciaram, mas não concluíram um curso





superior); e formação docente e critérios de aderência (pós-graduação, programas de mestrado e/ou doutorado).

Outra questão pertinente elencada por Rodrigues (2005) é o papel da metodologia da pesquisa nos cursos de Direito. Isso porque a pesquisa é considerada como a principal forma de produção de conhecimento, apresentando uma estrutura sequencial: momento preparatório (planejamento da pesquisa); momento operacional (execução da pesquisa); e momento redacional e comunicativo (apresentação dos resultados). No entender desse autor:

A pesquisa do operador do Direito é uma pesquisa pragmática, com objetivos definidos. Nela não se buscam confirmar hipóteses, mas sim encontrar argumentos para sustentar a hipótese que vai ser utilizada e defendida – é pesquisa argumentativa, não prova verdades, defende posições (RODRIGUES, 2005, p. 280).

Esse conjunto de necessidades que marcam o ensino jurídico brasileiro nos faz perceber que, o ensino do Direito no Brasil, desde o seu surgimento até, de certa forma, os dias atuais, foi marcado por uma ideologia de sustentação política, bem como a formação de técnicos para que ocupassem a burocracia estatal. Já ao analisar o ensino do Direito no campo pedagógico, percebe-se que as preocupações foram direcionadas ao currículo e a metodologia didático-pedagógica. No entanto, os cursos de Direito estão entre os cursos mais procurados no país, bem como é um dos cursos que mais crescem no que se refere ao número de vagas e ao número de instituições autorizadas a ofertá-lo. Com isso, muitos são os egressos, mas faltam bons profissionais, em virtude de um ensino deficiente e/ou falho e que precisa ser reformulado.

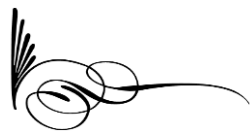
Mas para mudar esse ensino, precisa-se de novas propostas que se afastem do positivismo e da educação tradicional, e coloquem o Direito como algo que participa da sociedade e em prol de uma melhoria na mesma. Cabe à educação do Século XXI preparar o aluno para perceber novas idéias, teorias, bem como rever certezas e não ficar atrelado a antigos paradigmas.

3.3 Gestão

A gestão se constitui em um processo que é realizado em conjunto, o qual necessita da competência, da energia, da participação ativa e do envolvimento de cada um que compõe este conjunto, para que consigam desenvolver os objetivos da educação, bem como para solucionar problemas, tomar decisões, propor planos de ação, entre outros, com a finalidade de obter os melhores resultados do processo educacional. E a esse conjunto de pessoas envolvidas com uma só finalidade, compõe a gestão participativa.

É através da gestão participativa que os gestores conseguem não só autonomia, mas também conseguem ser parte de um todo. Autonomia no sentido de controlar e assumir o seu trabalho, bem como sentir-se responsável pelos resultados. E parte de um todo porque os objetivos educacionais são constituídos através da gestão participativa de diversas pessoas (e não apenas no exercício do poder individual), centrado no todo que se configura na unidade social escolar.





Em conformidade com Edgar Morin (2007), todo esse envolvimento das pessoas na gestão educacional, vem garantir o ensino da compreensão humana, ou seja, ensinar o indivíduo a compreender as outras pessoas, em busca de uma boa convivência, baseada na solidariedade mútua. Para Edgar Morin (2007, p. 95): “compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção.”

No entender de Heloísa Lück:

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetas, dando-lhe unidade, vigor e direcionamento firme (LÜCK, 2006, p. 29).

A participação de todos os gestores, portanto, é imprescindível para o bom desempenho da organização. Porém, essa participação tem de ser interativa, objetivando superar as dificuldades de cada gestor e garantir o fiel cumprimento das planificações institucionais.

Em conformidade com os dizeres de Lück (2006), várias são as formas de participação, dentre elas: participação como presença (basta apenas à presença da pessoa, sem ser necessário que essa pessoa exerça voz ativa), como expressão verbal e discussão (é a oportunidade que é dada as pessoas para que possam falar, discutir ideias, entre outros), como representação (ocorre quando uma ideia é levada em consideração através de um representante, por exemplo: os grêmios estudantis), como tomada de decisão (é aquela participação em que há um compartilhamento de responsabilidades, pelo fato de que as decisões foram tomadas em conjunto), e como engajamento (que representa o nível mais pleno, isso porque a sua prática exige: estar presente, oferecer ideias, expressar pensamento, analisar de forma interativa as situações, tomar decisões e envolver-se nas ações necessárias para que alcance a efetivação das decisões que foram tomadas).

A participação é orientada com base nos valores, objetivos e princípios. Os valores referem-se à ética (ação orientada pelo respeito ao ser humano, as instituições sociais e aos valores necessários ao desenvolvimento da sociedade, traduzidos nas ações de cada um dos participantes) e ao compromisso (ação dos envolvidos no processo pedagógico, voltada para os objetivos, princípios e estratégias de desenvolvimento). Significa dizer que cada participante deve assumir e manter o compromisso com as ações resultantes das decisões, em prol de oferecer uma melhor aprendizagem aos alunos.

Há, também, para Heloísa Lück (2006), a existência de objetivos gerais e específicos na promoção da participação. Os objetivos gerais são os seguintes: promover o desenvolvimento do ser humano como ser social e transformar a escola como uma unidade social e dinâmica, bem como aberta à comunidade, ampliando a responsabilidade da educação e não apenas reduzi-la ao governo e a escola; e desenvolver o espírito de coletividade na escola, que ocasionará a responsabilidade social conjunta, tornando o ambiente escolar em ambiente de expressão de cidadania, por parte dos profissionais e em ambiente de aprendizagem, por parte dos alunos. Já os objetivos específicos, são: envolver a família e a comunidade no processo político-pedagógico escolar; promover o sentido de corresponsabilidade e compromisso coletivo dos participantes da escola por suas ações, entre outros.





E com relação aos princípios, Lück (2006) assevera que a gestão participativa tem como fundamentos: a democracia, vivência social comprometida com o coletivo; a construção do conhecimento sobre a realidade escolar, resultado da construção dessa realidade; a participação, necessidade humana que implica uma visão global do processo social. Além dos princípios, Lück (2006) enfatiza também que a participação possui três dimensões: política, pedagógica e técnica. Dimensões essas que são interdependentes e que formam um todo dinâmico.

Nesse modelo de gestão participativa, aos:

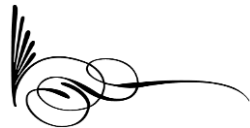
Professores, alunos e pais de alunos cabe perceber que eles constroem a realidade escolar desde a elaboração de seu projeto pedagógico até a efetivação de sua vigência e ulterior promoção de transformações significativas. Não se trata de conceder, doar ou impor participação, mas sim de estimulá-la, de modo que se integre nesse processo contínuo (LÜCK, 2006, p. 71).

Para Heloisa Lück (2006), a participação ainda não se constitui em uma prática comum nas escolas, uma vez que na maioria dos ambientes escolares, a responsabilidade e o poder de decisão ficam somente com o diretor, cabendo aos professores somente a responsabilidade da práxis de sala de aula, ficando de fora do processo de educação escolar os pais dos alunos. Com isso, o diretor se vê sozinho para tomar decisões e realizar ações que atingirão a todos (de forma direta ou não). E esse sentimento de estar sozinho para resolver algo, acaba atingindo também aos professores, no momento de resolver determinados problemas que surgem nos seus ambientes de atuação.

Para mudar essa situação, Lück (2006) propõe a promoção, o incentivo e a naturalização da participação: pais, professores, gestores, acadêmicos e demais componentes da organização escolar devem estar motivados para reunir-se, discutir problemas da instituição, buscar e efetivar soluções, visto que são partes de um todo e estão interligados. Uma importante oportunidade para a vivência da participação se verifica na elaboração do projeto pedagógico (que é um instrumento, o qual visa atender as diretrizes do sistema nacional de educação e as necessidades dos alunos, oferecendo garantias de um ensino de qualidade). A participação no projeto pedagógico vem garantir que ele seja um instrumento de orientação o trabalho cotidiano, de forma a enriquecê-lo, e, no ambiente escolar em geral, ela estimula o enfrentamento de dificuldades, pelo fato de que a pessoa não está sozinha para tomar decisões e buscar ações para efetivá-la), bem como cria sentimento de envolvimento com a realidade que será modificada pela efetivação das ações que demandam das decisões tomadas em conjunto.

É inegável que existe o processo de resistência a essas mudanças, principalmente quando o ser humano se vê diretamente inserido nesse processo, e que vários fatores limitam a participação, como, por exemplo, a formalização dos papéis e funções de pessoas na organização, a fraca consciência de cidadania, a natureza autoritária e centralizadora de nossa cultura, entre outros. No entanto, não se pode perder a motivação, a competência e a perseverança para a implementação desse processo de participação. E para isso, precisa-se investir na conscientização sobre esse processo de participação. Necessita-se que os dirigentes possuam conhecimentos, habilidades e atitudes específicas para saber lidar com resistências, conflitos e tensões, como se observa Lück:





Aos responsáveis pela gestão escolar compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena no processo social escolar de seus profissionais, bem como de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania, condições necessárias para que a gestão escolar democrática e práticas escolares sejam efetivas na promoção da formação de seus alunos (LÜCK, 2006, p. 78).

Em síntese, Lück (2006) caracteriza a gestão como um processo que é realizado em conjunto, o qual necessita da competência, da energia, da participação ativa e do envolvimento de cada um que compõe esse conjunto, no sentido de alcançar os objetivos da educação, bem como solucionar problemas, tomar decisões, propor planos de ação, entre outros.

3.4 Avaliação

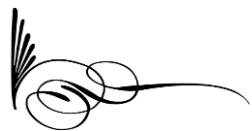
Desde a emergência da sociedade disciplinar, filha do movimento iluminista e racionalista, a avaliação no processo escolar, ganhou importância e dimensão. E é fácil vislumbrar que a prática pedagógica está voltada para as provas, assim como os pais de alunos, os profissionais da educação, entre outros, se preocupam sobremaneira que o aluno passe de ano, ou seja, passe para outro nível de escolaridade.

Nessa estrutura educacional disciplinar, os alunos se preocupam em primeiro lugar com a promoção de uma série para outra, e os professores, muitas vezes, utilizam-se das provas para fazer ameaças, objetivando que o aluno se dedique aos estudos, independentemente da importância e da significatividade dos conteúdos. Quanto a este último ponto – a ameaça – Luckesi afirma que

É um castigo antecipado, provavelmente mais pesado e significativo que o castigo físico, do ponto de vista do controle. A ameaça é um castigo psicológico que possui duração prolongada, na medida em que o sujeito poderá passar tempos ou até a vida toda sem vir a ser castigado, mas tem sobre sua cabeça a permanente ameaça [...] o sujeito tem sua psique “ocupada” com a possibilidade de um castigo (LUCKESI, 2009, p. 25).

Para Cipriano C. Luckesi (2009), a avaliação vem ganhando independência em relação ao ensino, em virtude da pouca importância que tem sido atribuída à construção do conhecimento, e isso se revela principalmente em dois aspectos: no processo ensino-aprendizagem e na relação professor-aluno. No processo ensino-aprendizagem, manifesta-se na pouca importância que tem sido dada aos conteúdos, a forma como esses são trabalhados, bem como a aprendizagem por parte dos alunos. E na relação aluno-professor, manifesta-se entre esses dois sujeitos, estabelecendo uma relação de dependência, por exemplo: o professor gosta das notas baixas para provar que não é um professor que aprova os alunos de forma fácil e os alunos precisam da nota para conseguir uma aprovação ao final daquele nível de escolaridade.





Esse tipo de avaliação traz importantes consequências nos níveis pedagógico, psicológico e sociológico. A primeira é a focalização da atenção somente para os exames, e não para aprendizagem dos alunos. A segunda, o desenvolvimento de personalidades submissas, ou seja, pessoas que não contestam aquilo que lhes é apresentado e aceitam tudo que lhes é imposto. E, por último, o desenvolvimento de critérios arbitrários de seletividade, no sentido de que a avaliação permite reprovação e aprovação dos indivíduos sociais.

No que se refere à pedagogia do exame, Luckesi (2009) assevera que o modelo liberal conservador da sociedade proporcionou três tipos: a pedagogia tradicional (transmissão de conteúdos), renovada ou escolanovista (espontaneidade da produção do conhecimento, centrado nas diferenças individuais de cada aluno) e tecnicista (meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos). No entanto, esse modelo dá lugar a outro modelo social, constituído através de pedagogia libertadora (emancipação das camadas populares, ou seja, uma pedagogia voltada à libertação do indivíduo da política etc.), pedagogia libertária (escola como instrumento de conscientização, bem como de organização política dos alunos) e pedagogia dos conteúdos socioculturais (igualdade entre alunos e professores, bem como na construção do conhecimento que é feito na transmissão e assimilação dos conteúdos e na aquisição de habilidades para lidar com os mesmos e transformá-los).

Dessa forma, a pedagogia do exame se divide em dois grupos, conforme as prioridades para as quais estão voltados: domesticação (conservação da sociedade, mantendo no poder quem já está lá) e humanização (tornar os indivíduos sujeitos sociais). A sociedade democrática, como valor e como fim da educação atual, porém, exige a anuência à pedagogia voltada para a humanização e, nesse contexto,

Para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação (LUCKESI, 2009, p. 42).

De acordo com Luckesi (2009), se faz necessário que o educador esteja inserido no contexto de dar novo encaminhamento às práticas da avaliação escolar, com uma conscientização dessa prática e que a avaliação volte a ter sua essência constitutiva, ou seja, preocupada com a transformação social, desprovida da função autoritária e conservadora da repressão e da docilização, e voltada para sua função diagnóstica (relacionada com o avanço, com o reconhecimento dos caminhos percorridos e com a identificação dos caminhos que serão seguidos). E, para que isso se efetive, o educador deverá ser companheiro de cada aluno, nessa jornada escolar de formação e de capacitação.

Porém, a realidade escolar é outra. O educador não se torna um companheiro do educando, pelo contrário, se torna uma pessoa estranha ao educando e que este devota um sentimento de medo e temor, pelo mais diversos castigos que lhes são aplicáveis, em razão dos erros cometidos. E todos esses sentimentos – medo, vergonha, ansiedade – vão contribuir de forma negativa para a formação do educando, que pode vir a necessitar de um acompanhamento psicológico para ser libertado de certas fobias.

Contra essa realidade, Luckesi (2009, p. 60), apresenta a educação como parte de uma realidade mais ampla – o processo de democratização, e afirma que a “Democratização do ensino implica, em primeiro lugar, *democratização do acesso à educação escolar*”, ela vem garantir a todos (independente de raça, sexo, situação econômica etc.), a efetividade do direito à educação, que se





constitui em direito humano universal: “*Acesso universal ao ensino* é, pois, um elemento essencial da democratização e a porta de entrada para a realização desse desejo de todos nós, que clamamos por uma sociedade emancipada dos mecanismos de opressão” (LUCKESI, 2009, p. 62).

No entanto, não basta que o aluno tenha apenas o acesso, é necessário que existam possibilidades para que ele permaneça na escola, evitando a evasão, e consiga concluir os níveis escolares, evitando a repetência. É necessário, também, haver um ensino de qualidade, ou seja, um ensino que seja capaz de fazer o educando aprender os conteúdos que lhes são propostos e/ou ensinados, bem como compreender a relação dos conteúdos com a realidade. Dessa forma, a democratização do ensino se constitui em um todo que necessita de todas as suas partes para sua efetivação.

A democratização do ensino tem estreita relação com a avaliação, inclusive interfere na permanência e na terminalidade da relação educacional aluno-escola, uma vez que se a avaliação escolar for realizada de forma inadequada, ocasionará a repetência do educando, fator que poderá levar a sua evasão do âmbito escolar, bem como há uma relação também com a qualidade do ensino pelo fato de que a avaliação tem de ser realizada justamente no sentido de garantir um diagnóstico de qualidade da aprendizagem.

Compreendendo a avaliação como um ato de amor que ainda precisa ser compreendido em sua totalidade, Luckesi (2009) chama a atenção para o fato de que o sistema de ensino não está demonstrando comprometimento e nem a devida importância com o desenvolvimento e/ou aprendizagem dos educandos. Em virtude disso, há a evasão escolar, o analfabetismo, a repetência etc. Para ele,

Tanto do ponto de vista do sistema educativo (governos federal, estadual e municipal) quanto do educador “é preciso estar interessado em que o educando aprenda e se desenvolva, individual e coletivamente”. A nosso ver, esse é um princípio político-social importante da atividade educativa escolar (LUCKESI, 2009, p. 121).

Preocupando-se com a aprendizagem como uma questão central da democracia e da prática docente, ele busca compreender e descrever tecnicamente como os educandos desenvolvem “Capacidades, como as de analisar, compreender, sintetizar, extrapolar, comparar, julgar, escolher, decidir etc... têm por suporte conhecimentos que, ao serem exercitados, produzem habilidades que, por sua vez, se transformam em hábitos” (LUCKESI, 2009, p. 126). Para ele, o desenvolvimento ou a aprendizagem dessas capacidades pode ser dar de maneira espontânea (informal) ou intencional (sistemática). A primeira forma de aprendizagem é aquela que ocorre no nosso dia-dia, ou seja, nas vivências cotidianas; já a segunda forma de aprendizagem é aquela que é buscada de forma intencional, quando o indivíduo frequenta a escola com o objetivo de aprender e, devendo ser vivenciada de modo ativo, consciente.

Nesse processo, Luckesi (2009) elenca alguns elementos fundamentais a serem observados: assimilação receptiva de conhecimentos, metodologias e visões de mundo (o educando recebe informações já produzidas e interpreta-a conforme os seus mecanismos de assimilação e, dessa forma, torna a informação compreensível a si mesmo), exercitação dos conhecimentos e metodologias (que se constitui em uma forma, através da qual o educando internaliza os conteúdos e a partir daí, vai





construindo suas capacidades, sua habilidade de operacionalizar o conhecimento), aplicação de conhecimentos e metodologias às mais diversas situações-problema, e inventividade (produzir o novo, através da assimilação de conteúdos). Todos esses elementos se inserem no universo mais amplo da metodologia, que é “o meio pelo qual se atinge um determinado fim que se deseja” (LUCKESI, 2009, p. 142).

Luckesi (2009) enumera também quatro objetivos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, correspondentes aos elementos metodológicos: assimilar receptivamente conhecimentos e metodologias como conteúdos socioculturais (realizado através do método expositivo), apropriar-se dinamicamente e independentemente desses conhecimentos e metodologias (realizada através do método reprodutivo e da técnica de exercitação, com o acompanhamento e o auxílio do educador), transferir inteligentemente esses conhecimentos e metodologias para situações-problemas diversas daquelas com as quais os conhecimentos e metodologias foram produzidos e transmitidos (através do método de solução de problemas determinados, gerenciado pelo educador, que irá criar situações nas quais o educando aplicará os conhecimentos adquiridos), e produzir novas e criativas visões e interpretações da realidade (por meio do método de solução de problemas novos que “exijam a aplicação inventiva desses conhecimentos, associados a outros conhecimentos já adquiridos, assim como a busca de novos conhecimentos, se necessários, para a produção de um novo” [LUCKESI, 2009, p. 144]).

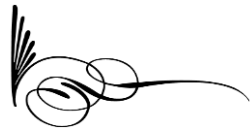
4 A proposta educacional da Faculdade Ages

No presente estudo, foi analisado o Manual do Acadêmico Ingressante 2011-2, um documento institucional da Faculdade Ages, mais precisamente de sua Coordenação Pedagógica, voltado aos acadêmicos propedeutas, mas também aqueles que tenham interesse em conhecer informações gerais sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, como também sobre a faculdade de forma geral, ou seja, sua estrutura física, a gestão, o currículo, os projetos, programas, as atividades complementares, entre outros; a Cartilha do Método Ativo, outra publicação oficial que visa responder a diversas perguntas, dúvidas e até mesmo curiosidades dos acadêmicos da Faculdade Ages, no que se refere às metodologias ativas que são aplicadas na instituição, ao projeto pedagógico institucional, etc.; e três avaliações classificatórias, correspondentes ao 1º e ao 2º dos três momentos avaliativos que constituíram o processo diagnóstico no segundo semestre do ano de 2011. O primeiro documento permite a análise do projeto pedagógico, da metodologia e do ensino; o segundo, a gestão; e o último, a avaliação.

4.1 Pressupostos

O Manual do Acadêmico Ingressante 2011-2 afirma que: “A nossa IES é vista como um todo e não como um conjunto de departamentos que executam apenas suas atividades isoladamente, e sim, como um sistema aberto em contínua interação com o ambiente.” (AGES, 2011, p. 5) Ele apresenta a identidade institucional a partir da proposta moriniana da ética do gênero humano, que compreende a relação existente entre o indivíduo, a sociedade e a espécie. Isso porque um elemento necessita do





outro para sua própria existência e finalidade. Na verdade, é uma relação de dependência: a sociedade depende do indivíduo e este depende daquela e ambos fazem parte de uma espécie. Em conformidade com Edgar Morin:

Qualquer concepção do gênero humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. No seio desta tríade complexa emerge a consciência (MORIN, 2007, p. 105/106).

No que se refere ao método ativo adotado pela instituição, Santos (2010) assevera que ele faz parte da construção de um projeto diferenciado cuja inspiração é o perfil de homem político, espiritual, profissional e biológico, ou seja, o homem na sua condição humana. O Projeto Pedagógico Institucional considera o homem em suas várias identidades (cósmica, física, terrestre e humana). Dessa forma, vem contribuir para a assunção e o estudo da condição humana, voltado para a contextualização do ser humano nas diversas ciências (humanas, biológicas, naturais, entre outras).

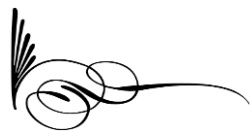
A Faculdade Ages, à luz de Morin, compreende o ensino da condição humana como um ensino da identidade terrena, marcado pela fase da mundialização, que caracteriza o século XX, pela dinâmica da modernização tecnológica, da troca ininterrupta de informações, e busca superar as contradições própria da nossa época. Esse ensino da condição humana e da identidade terrena é proposto por Santos (2010) ao afirmar que a literatura e a prática mostram que a sociedade precisa de sujeitos proativos, criativos, com habilidades para o trabalho em grupo - relacionamento interpessoal, humanizados, empreendedores, educados e éticos; e que o método ativo é capaz de desenvolver esse espaço interativo, de debates, questionamentos, argumentações, bem como de desenvolver a capacidade crítica dos alunos, o poder de argumentação, de indagação e tomada de posição, fundamentos em princípios científicos e que são contra a memorização.

A memorização, por sua vez, é compreendida como um método mais fácil de ensino, mas que apenas enfatiza a capacidade dos sujeitos armazenarem informações como fazem os computadores, sem o desenvolvimento da competência profissional e humana. Ela, como parte do ensino bancário não é mais capaz de oferecer respostas satisfatórias aos anseios sociais. E em virtude disso, tem-se a necessidade de que os estudantes deixem de ser meros espectadores da realidade e passem a participar de forma ativa do processo de pesquisa, de produção de ciência, bem como que passem a manifestar-se sobre os fatos que ocorrem em nosso país. E o método ativo é aplicado justamente para isso.

No que se refere à identificação dos alunos com o método ativo, Santos (2010) alega que os alunos que não se identificam ou pouco se identificam, são justamente aqueles que têm um histórico (familiar e institucional) voltado a tão somente para o recebimento de ordens, sem questionamentos, bem como aqueles alunos que possuem pouco tempo para leitura e uma dificuldade de interpretação, que têm histórico escolar marcado pelo ensino tradicional, que possuem dificuldade de relacionamento interpessoal (o trabalho em grupo), e um desconhecimento do quanto pode ser produtivo a interação com os colegas na busca da construção da aprendizagem.

Para Santos (2010), os egressos da Faculdade Ages conseguem levar para a vida a certeza da complexidade do mundo e a necessidade de uma formação permanente, pois o mundo é extremamente dinâmico, farto de incertezas, em virtude de que o futuro é imprevisível e isso decorre de vários fatores, inclusive do próprio progresso (fruto da evolução), que se constitui em algo possível,





mas ao mesmo tempo algo incerto. Sobre isso também discorre Morin (2007, p. 79): “Grande conquista da inteligência seria poder enfim se libertar da ilusão de prever o destino humano. O futuro permanece aberto e imprevisível”. O ser humano precisa aprender a enfrentar a incerteza, bem como precisa estar preparado para o novo, o inesperado, ou seja, para o desconhecido.

4.2 Ensino

O ensino, a pesquisa e a extensão são as dimensões de concretização da missão da Faculdade Ages e buscam possibilitar: “O desenvolvimento das regiões centro-sul de Sergipe e nordeste da Bahia e, como foco, a educação para melhoria da qualidade de vida das pessoas.”. (AGES, 2011, p. 3). O ensino pauta-se na compreensão da realidade, ou seja, é um ensino que se utiliza das metodologias ativas como uma forma de solucionar a crise do ensino jurídico.

No que concerne às metodologias, Santos (2010) enfatiza o método ativo, o qual coloca o aluno no centro do processo educativo e promove uma inversão de papéis no processo de ensino e na relação de aprendizagem. Desse modo, a Faculdade Ages procura capacitar o educando para assumir um papel ativo no mundo do trabalho e na vida, e superar o ensino bancário, ou seja, a mera transmissão de conhecimentos considerados como verdadeiros e evidentes em si mesmos.

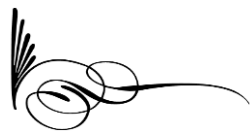
No entender de Neusi Aparecida Navas Berbel (1998), as metodologias ativas são propostas inovadoras com uma importante repercussão e que possuem duas técnicas que são mais utilizadas: metodologia da problematização e aprendizagem baseada em problemas. São propostas metodológicas afins, mas que possuem dimensões distintas: na metodologia da problematização, os problemas são identificados pelos alunos, através da observação da realidade, e na aprendizagem baseada em problemas, os problemas são propostos e elaborados por uma Comissão designada com essa finalidade.

A aprendizagem baseada em problemas foi adotada pela Faculdade Ages com o intuito de valorizar o conhecimento prévio do aluno, a consideração sobre a realidade como ponto de partida para construir conhecimentos, desenvolver habilidades e atitudes e buscar soluções dos problemas na parte prática. Aliado a isso, há a integração entre as disciplinas e os conteúdos, que decorre do entendimento de que eles fazem parte de um esforço comum de compreensão de um mesmo mundo que está em constante transformação e necessita, a cada dia, de sujeitos preparados para enfrentar diversos problemas e/ou situações que lhe são apresentados.

Por exemplo: nos cursos de Enfermagem e Educação Física é possível a integração das disciplinas morfológicas, fisiológicas, imagenológicas, patológicas, todas com a clínica/cirurgia, conforme se depreende do Manual do Acadêmico Ingressante 2011-2. Isso é importante para a assimilação do fato de que os problemas e as soluções não são parceláveis entre áreas isoladas do conhecimento. Através desse referencial metodológico a Faculdade Ages almeja formar os alunos na sua integralidade bio-psicossocial-espiritual, em sua complexidade.

4.3 Avaliação





No que concerne à avaliação, a Faculdade Ages adota um sistema de avaliação progressiva, gerido por um Comitê (Cadec) cuja missão é discutir, implementar, acompanhar e analisar a política de avaliação do desempenho dos estudantes junto aos segmentos pedagógicos, estudantis, de gestão e docência da instituição, bem como construir instrumentos de avaliação do desempenho dos estudantes, aplicar, corrigir, tabular os resultados e comunicar aos estudantes, professores e gestores; redefinir as ações de avaliação do desempenho dos colaboradores institucionais: docentes, gestores e demais profissionais do suporte acadêmico; diagnosticar potencialidades e fragilidades dos processos, com encaminhamento para a qualificação profissional, quando necessário; apresentar os relatórios finais à Secretaria Geral logo após a conclusão do semestre (AGES, s.d.).

O Cadec procura estabelecer instrumentos e critérios de avaliação que operacionalizem os princípios teóricos e metodológicos da complexidade. Para visualizar essa dimensão, analisou-se três avaliações classificatórias propostas por esse Comitê, a saber: Estágio IV (1ª avaliação do semestre 2011-2), Direito Ambiental (2ª avaliação do semestre) e Seguridade Social (1ª avaliação do semestre), todas aplicadas ao 10º período do curso de Direito, calendário noturno. Tratam-se de avaliações cumulativas, no que se refere às competências: a segunda avaliação contempla as competências que foram exigidas na primeira avaliação, e assim sucessivamente. Elas foram analisadas objetivando descobrir se levam o aluno saiba a pensar de forma crítica, a desenvolver um pensamento pertinente, a integrar as contribuições das diversas ciências, e a recorrer aos saberes conjuntos das disciplinas trabalhadas, etc.

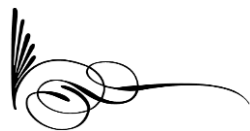
Na avaliação de Estágio IV foi dado um caso para que os alunos produzissem determinada peça processual adequada à questão. Para tanto, o educando deverá recorrer às disposições constitucionais e legais, e aos entendimentos doutrinários e jurisprudenciais, no tocante a diversas searas jurídicas. A avaliação também instiga o aluno a desenvolver seu poder de argumentação, de crítica, de integração dos saberes. Um dos critérios de correção da prova é justamente a apresentação de uma fundamentação jurídica que envolva não somente elaborações legislativas, mas também entendimentos sumulados.

A avaliação de Direito Ambiental, por seu turno, apresenta um caso que abarcava múltiplas problemáticas, exigindo do acadêmico não somente uma visão interdisciplinar e um conhecimento jurídico adequado, mas também a capacidade de abstração e de generalização, a análise argumentativa e a refutação, a exposição e justificação de opiniões, críticas, etc. E a avaliação de Seguridade Social propõe ao aluno dois casos, a serem resolvidos da seguinte forma: fundamentação legal e doutrinária e ilustração com um exemplo da vida real. Ela, portanto, exige que o aluno saiba relacionar a teoria com a legislação e a realidade, para solucionar as questões.

Em síntese, as três avaliações apresentam situações-problema para que, através delas, os alunos possam trabalhar e desenvolver os conhecimentos que foram construídos, objetivando solucioná-los. Elas exigem que o aluno saiba pensar de forma crítica, que tenha autonomia e maturidade para se posicionar de maneira fundamentada, e que operacionalize um pensamento pertinente, localizando determinado assunto em seu contexto, global, multidimensional e complexo.

5 Considerações finais





A teoria da complexidade traz um desafio à nossa mente e uma reforma do pensamento, abordando a incompletude e a incerteza do conhecimento, juntando os cortes entre as disciplinas e entre os tipos de conhecimento, em virtude da separação feita entre os seres humanos e os mais diversos fenômenos. O pensamento complexo permite ao indivíduo o entendimento das mudanças da realidade, com uma nova visão de mundo, como também, o prepara-o para enfrentar as incertezas.

Edgar Morin, ao apresentar a teoria da complexidade, objetivou interligar os conhecimentos, e, a partir disso, pode-se compreender que tudo aquilo existente no universo está interligado, pois o mundo não é separado de suas partes. Na obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, ele elenca sete saberes da teoria da complexidade que devem ser aplicados não somente à educação, mas, sobretudo, à sociedade vista de forma geral, porque a complexidade está presente nas mais diversas relações sociais.

Portanto, se faz necessária uma reforma no pensamento e no ensino, para que seja possível a aplicação da teoria da complexidade, através da qual o indivíduo conseguirá uma visão geral que, conseqüentemente, lhe permitirá resolver os problemas específicos. E essa necessidade surge porque a realidade, ou seja, a nossa sociedade, está em constante evolução e/ou transformação e crise do indivíduo.

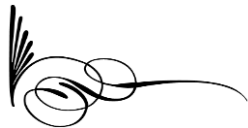
O que foi abordado no presente artigo, com base na teoria da complexidade de Edgar Morin, se constitui em uma proposta de pensar, bem como conceber o ser humano vinculado à realidade. E essa proposta, aplicada ao Direito, através de reformas feitas no projeto pedagógico, na gestão, na avaliação, no ensino, entre outros, proporciona aos egressos desse curso uma maior preparação para enfrentar os mais diversos problemas que lhes serão apresentados pela sociedade, na busca de uma solução que seja válida, definitiva e eficaz. Dessa forma, faz com que o indivíduo desenvolva uma visão geral e não específica ou simplificada.

A partir do estudo da teoria da complexidade e da proposta pedagógica da Faculdade Ages, é possível verificar a sintonia que há entre elas, no sentido de buscar modos de superar a atual e histórica crise do ensino jurídico. O Manual do Acadêmico Ingressante 2011-2 ressalta o valor da interdisciplinaridade para o aprimoramento e a melhoria da construção de conhecimentos por parte dos acadêmicos, contribuindo, assim, para que os estudantes do curso de Direito desenvolvam uma visão geral acerca da Ciência Jurídica, considerada como uma área do saber relacional e interdependente.

A Cartilha do Método Ativo, por sua vez, enfatiza a adoção de metodologias ativas como instrumentos didáticos que permitem a operacionalização da complexidade no âmbito da relação de ensino-aprendizagem, bem como promovem uma maior atuação do aluno, fora e dentro da sala de aula, proporcionando sua autonomia intelectual e incentivando a pesquisa na área jurídica. As avaliações analisadas centram-se no desempenho de capacidades intelectivas e operativas baseadas na complexidade: exigem do educando o exercício concreto das planificações normativas e doutrinárias, a integração entre os diversos saberes, a análise conjuntural, etc.

Enfim, a teoria da complexidade propõe uma reflexão necessária ao curso de Direito, reflexão essa que foi assumida institucional e pedagogicamente pela Faculdade Ages. O presente estudo busca não apresentar uma análise estrutural das duas propostas – moriniana e agiana –, mas apenas apontar alguns elementos que assinalam a necessidade de discussão da crise do ensino jurídico brasileiro, e a viabilidade da solução integrativo-interdisciplinar e ativo-metodológica. Obviamente, as afirmações aqui expostas são um convite à análise, e não a exposição de certezas; trata-se de um trabalho





propedêutico que objetiva incentivar a pesquisa sobre as questões aqui levantadas. A própria complexidade inibe a tentação das verdades definitivas e inequívocas e incentiva a busca por um conhecimento sempre mais profundo e atualizado, um pensamento pertinente.

Referências

AGES (Faculdade de Ciências Humanas e Sociais). **Sistema de Avaliação**. [s.d.]. Disponível em: <http://www.faculdadeages.com.br/cadec/sistema_de_avaliacao.htm>. Acesso em 27 jan. 2012.

_____. **Manual do acadêmico ingressante**. Paripiranga, 2011.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 2, n. 2, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2011.

CARVALHO, Cristiano. **Teoria do Sistema Jurídico: direito, economia, tributação**. São Paulo: Quartier Latin, 2005.

COTRIM, Lauro Teixeira. **A superação do positivismo jurídico no ensino do Direito**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2008, p. 103-136.

LORIERI, Marcos Antônio. **Educação escolar numa perspectiva da teoria da complexidade**. [s.d.]. Disponível em: <http://www4.uninove.br/grupec/Educacao_Escolar.htm>. Acesso em 11 nov. 2011.

LÜCK, Heloísa. **A Gestão Participativa na Escola**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LUHMANN, Niklas. **Introdução à Teoria dos Sistemas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Ciência com consciência**. 14 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010, p. 175-193.

_____. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ROCHA, Leonel Severo; SCHWARTZ, Germano; CLAM, Jean. **Introdução à Teoria do Sistema Autopoietico do Direito**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.





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

SANTOS, José Wilson dos. **Método Ativo**: técnica de problematização e estudo de casos como diferencial acadêmico. Aracaju: Sercore, 2010.

_____; BARROSO, Rusel Marcos. **Manual de trabalhos acadêmicos**: artigos, ensaios, fichamentos, relatórios, resumo e resenha. Aracaju: Sercore, 2007.

_____; _____. **Manual de Monografia da AGES**: graduação e pós-graduação. Aracaju: J. Andrade, 2005.

TAQUES, Silvana. **A crise do Ensino Jurídico**: uma abordagem crítico-reflexiva perante a necessidade de transformação da realidade sócio-jurídica. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.jurisite.com.br/textosjuridicos/texto08.html>>. Acesso em: 14 maio 2011.

