



UNIFACS

UNIVERSIDADE SALVADOR

LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES*

UNIVERSIDADE SALVADOR – UNIFACS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM DIREITO, GOVERNANÇA E POLÍTICAS PÚBLICAS

MARCELLA PINTO DE ALMEIDA

**POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL NA ÁREA DO DIREITO:
A REESTRUTURAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
JURÍDICO A PARTIR DA ABORDAGEM DIALÓGICA COM A ARTE**

Salvador

2018

MARCELLA PINTO DE ALMEIDA

**POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL NA ÁREA DO DIREITO:
A REESTRUTURAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
JURÍDICO A PARTIR DA ABORDAGEM DIALÓGICA COM A ARTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Direito, Governança e Políticas Públicas da Universidade Salvador – UNIFACS, *Laureate International Universities*, como requisito final para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Rodolfo Mário Veiga Pamplona Filho
Coorientador: Prof. Dr. Edivaldo Machado Boaventura

Salvador

2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIFACS Universidade Salvador, Laureate International Universities.

Almeida, Marcella Pinto de

Política pública educacional na área do Direito: a reestruturação do processo de ensino-aprendizagem jurídico a partir da abordagem dialógica com a arte./ Marcella Pinto de Almeida. – Salvador, 2018.

198 f.: il.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Direito, Governança e Políticas Públicas da UNIFACS Universidade Salvador, Laureate International Universities, como requisito final para a obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Rodolfo Mário Veiga Pamplona Filho.
Coorientador: Prof. Dr. Edivaldo Machado Boaventura.

1. Ensino Jurídico – Brasil. 2. Políticas Públicas Educacionais. 3. Arte Educação. I. Pamplona Filho, Rodolfo Mário Veiga, orient. II. Boaventura, Edivaldo Machado, coorient. III. Título.

CDD: 340.07



UNIFACS
LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES

TERMO DE APROVAÇÃO

MARCELLA PINTO DE ALMEIDA

“POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL NA ÁREA DO DIREITO: A REESTRUTURAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM JURÍDICO A PARTIR DA ABORDAGEM DIALÓGICA COM A ARTE”

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Direito, Governança e Políticas Públicas, Universidade Salvador - UNIFACS, pela seguinte banca examinadora:

Rodolfo Mario Veiga Pamplona Filho (Orientador)

Doutor em Direito – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, Brasil
Universidade Salvador - UNIFACS

Edivaldo Machado Boaventura (Coorientador)

Doutor em Direito – Universidade Federal da Bahia, Brasil
Universidade Salvador - UNIFACS

Vanessa Brasil Campos Rodriguez

Doutora em Comunicação Social - Universidad del País Vasco, Espanha
Universidade Salvador - UNIFACS

Nelson Cerqueira

Doutor em Literatura Comparada - Indiana University, Estados Unidos
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Salvador, 17 de agosto de 2018.

Dedico esta dissertação ao eterno Mestre Edivaldo Boaventura, fundamental em minha formação profissional e humana: minha gratidão, carinho e admiração; e a todos aqueles que acreditam no poder transformador e revolucionário do Direito, da Arte e da Educação.

AGRADECIMENTOS

Reservo esse momento que se faz em um breve instante, mas que ficará eternizado em meu coração, para agradecer a todos aqueles que direta ou indiretamente se fizeram presentes para a concretização de minha Dissertação de Mestrado em Direito, Governança e Políticas Públicas.

Minha gratidão e reconhecimento a Deus e aos meus pais, Edson e Ângela, e a minha irmã, Manuella, pelo amor e dedicação, pois sem eles essa concretização não seria possível.

A Marcos de Alencar, que sempre me auxilia nas inspirações mais reveladoras.

A Leila de Figueiredo Meira pela parceria e incentivo.

A Arleide B. Menezes, Mário de Campos, Eduardo Sabá e Maria de Lourdes, pelo apoio e orientações psicológicas.

Um agradecimento especial aos meus orientadores Rodolfo Pamplona Filho e Edivaldo Machado Boaventura, pelas orientações, parceria, amizade, carinho, incentivo acadêmico e inúmeros aprendizados, sendo uma inspiração profissional e humana para seus alunos.

Agradeço também aos professores Vanessa Brasil e Nelson Cerqueira, que de forma tão generosa examinaram e teceram críticas construtivas, ao longo dos seminários e qualificação, para lapidar minha pesquisa.

A todos professores que estiveram presentes nesta longa jornada, estudantil e acadêmica, que tão generosamente doaram conhecimento e amizade. Reafirmo-lhes que ter sido aluna de cada um de vocês muito me honrou, me dignificou e me elevou a alma. Um destaque especial para Fernanda Leão Barretto, coordenadora dos projetos de extensão Universidade que Lê e Universidade que Sente, que me proporcionou inúmeros aprendizados e debates, enriquecendo minha compreensão da intertextualidade Direito e Arte.

A UNIFACS, enquanto Instituição de Ensino, representada aqui honrosamente nas pessoas da Magnífica Reitora Márcia Barros, da Pró-Reitora Carolina Spínola, dos antigos Coordenadores do Mestrado Professor Carlos Costa Gomes e Professor João Apolinário, do atual Coordenador José Gileá e de todos professores e funcionários do Mestrado em Direito, Governança e Políticas Públicas, da Coordenadora de Extensão Comunitária Patrícia Pastori, do Coordenador do Curso

de Direito Miguel Calmon Dantas e da Professora Assistente de Coordenação Fernanda Lordêlo.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento - GPED, a reflexão com vocês foi fundamental para a existência dessa dissertação.

Ao Colégio Cândido Portinari e toda sua equipe docente, fundamentais em minha formação.

A todos os meus amigos, o meu amor sincero. Um carinho especial aos meus colegas do Mestrado, em especial a Bacildes Moraes e Fábio Santos, pelas orientações e motivações.

Agradeço, por fim, à poesia, que trouxe a interlocução entre o Direito e a Arte, estrela e energia que me guia.

“A pessoa que quer provocar mudanças enfrenta o desafio de mudar mentes – começando com o próprio modo de pensar”

Howard Gardner

RESUMO

O presente trabalho visa propor uma política pública educacional, na área do Direito, que vise a reestruturação do processo de ensino-aprendizagem jurídico, a partir da abordagem dialógica com a Arte. Além disso, objetiva-se especificamente compreender o processo de formulação de Políticas Públicas, definir Políticas Públicas quanto à atualização do ensino do Direito, analisar as atuais metodologias do ensino jurídico e interpretar a abordagem dialógica entre Direito e Arte. Observou-se uma forte influência do paradigma newtoniano-cartesiano na estruturação dos cursos jurídicos desde a sua gênese, o que fortaleceu o modelo unidisciplinar. Todavia insistir em um processo de ensino-aprendizagem jurídico orientado pelo paradigma newtoniano-cartesiano, em um período histórico, como a primeira metade do século XXI, marcado pela complexidade das relações pós-modernas, evidencia o forte descompasso que o processo educacional jurídico está em relação às necessidades sociais emergentes, que solicitam uma aprendizagem integrada do profissional jurídico. Identificado o problema público, questiona-se se a Arte poderia assumir o papel de elemento reoxigenador do sistema educacional jurídico, associado a uma ampliação do grau de integração disciplinar. Propõe-se, desta forma, uma compreensão tridimensional sistêmica do ensino jurídico, a partir da abordagem dialógica entre direito, arte e educação. Deste modo, faz-se necessária a busca por novas formas de ensino-aprendizagem, que possam, por si mesmas, reestruturar o sistema e levar, conseqüentemente, o aluno a aprender e apreender, ou seja, internalizar os conhecimentos transmitidos em sala de aula, de forma a possibilitar a transmutação destes, aplicando-os a diversas situações. Problematizar a partir de enredos artísticos possibilita a compreensão prática do aluno, além do estímulo ao desenvolvimento de uma mente crítica e sistêmica. Isso não só facilitará o aprendizado do estudante, como também preparará, de forma humana e criativa, o futuro profissional do direito em sua atuação. O método empregado foi o dedutivo, com a utilização da metodologia bibliográfica e documental, evidenciando, portanto, a abordagem qualitativa e o caráter exploratório. Apresenta-se, enquanto resultado da pesquisa, o Programa de Direito, Arte e Educação – PRODARTE, uma política pública que visa reestruturar o processo de ensino-aprendizagem jurídico a partir da abordagem dialógica com a Arte, fomentando assim uma aprendizagem integrada, que estimule o aluno a desenvolver todas as suas potencialidades acadêmicas e, futuramente profissionais, de forma humana, reflexiva, crítica, sistêmica e criativa.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. Educação. Ensino Jurídico. Arte. Direito e Arte.

ABSTRACT

This present dissertation aims to propose an educational public policy, in the field of Law, which has as its purpose the restructuring of the juridical teaching-learning process, from the dialogical approach with Art. Furthermore, has also as an objective specifically to comprehend the formulation process of public policies, to define public policies in relation to the update of the teaching of Law, to analyze the current methodology of the juridical teaching process and to interpret the dialogical approach between Law and Art. It is observable the influence of the Newton-Cartesian paradigm in the structuring of Law courses from its genesis, which has strengthened the unidisciplinary model. However, to insist in a teaching-learning juridical process oriented by a Newton-Cartesian model, in a historical period such as the XXI Century, accentuated by the complexity of the post-modern relations, highlights the strenuous mismatch where the juridical educational process is in relation to the emergent social demands that require an integrated learning by the juridical professional. As the public problem is identified, the question if Art could assume the part of a reoxygenizing element of the juridical educational system arises associated with an amplification of the level of the disciplinary integration. It is proposed, thus, a systemic tridimensional comprehension of the juridical teaching process, from the dialogical approach between Law, Art and Education. Thus, the necessity of new ways of teaching-learning processes emerges, that can by themselves restructure the system and consequently propitiate the learning and apprehension of knowledge to the students, that is, internalize the knowledge transmitted in class, in a way that enables its transmutation, to then later apply in a diverse myriad of situations. To problematize from artistic elements enables the students' practical comprehension, and also stimulates the development of a critical and systemic mind. That will not only facilitate the student learning process, but also will prepare, in a human and creative way, the future Law professional in their performance. The applied method was the inductive one, with the use of the bibliographic and documental methodology, evidencing therefore the qualitative approach and the exploratory character. Presented as the research result, is the program of Law, Art and Education – PRODARTE, a public policy that aims to restructure the juridical teaching-learning process from the dialogical approach with Art, stimulating an integrated learning process that encourages the student to develop all of their academic potentialities e later professional potentialities, in a human, reflexive, critic, systemic and creative way.

Keywords: Educational public policies. Education. Law education. Art. Law and Art.

RESUMEN

El presente estudio pretende proponer una política pública educativa, en el área del Derecho, que busca la reestructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje jurídico, a partir del abordaje dialógico con el Arte. Además, tiene como objetivos comprender el proceso de formulación de Políticas Públicas, definir Políticas Públicas en cuanto a la actualización de la enseñanza del Derecho, analizar las actuales metodologías de la enseñanza jurídica e interpretar el abordaje dialógico entre Derecho y Arte. Ha observado una fuerte influencia del paradigma newtoniano-cartesiano en la estructuración de los cursos jurídicos desde su génesis, lo que fortaleció el modelo unidisciplinar. Sin embargo, insistir en un proceso de enseñanza-aprendizaje jurídico orientado por el paradigma newtoniano-cartesiano, en un período histórico, como la primera mitad del siglo XXI, marcado por la complejidad de las relaciones posmodernas, evidencia el fuerte descompaso que el proceso educativo jurídico está en relación con las necesidades sociales emergentes, que solicitan un aprendizaje integrado del profesional jurídico. Identificado el problema público, se cuestiona si el Arte podría asumir el papel de elemento reoxigenador del sistema educativo jurídico, asociado a una ampliación del grado de integración disciplinar. Se propone, de esta manera, una comprensión tridimensional sistémica de la enseñanza jurídica, a partir del abordaje dialógico entre Derecho, Arte y Educación. Por lo tanto, se hace necesaria la búsqueda de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, que puedan, por sí solas, reestructurar el sistema y llevar, consecuentemente, al alumno a aprender y aprehender, o sea, internalizar los conocimientos transmitidos en el aula de forma que posibilite la transmutación de éstos, aplicándolos a diversas situaciones. Problematizar a partir de enredos artísticos posibilita la comprensión práctica del alumno, y el estímulo al desarrollo de una mente crítica y sistémica. Tal conducta no sólo facilitará el aprendizaje del estudiante, pero también preparará, de forma humana y creativa, el futuro profesional del derecho en su actuación. El método empleado fue el deductivo, con la utilización de la metodología bibliográfica y documental, evidenciando, por lo tanto, el abordaje cualitativo y el carácter exploratorio. Se presenta, como resultado de la investigación, el Programa de Derecho, Arte y Educación - PRODARTE, una política pública que pretende reestructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje jurídico a partir del abordaje dialógico con el Arte, lo que fomentará así un aprendizaje integrado, que puede estimular el alumno a desarrollar todas sus potencialidades académicas y, en el futuro, puede ser responsable por la emergencia de profesionales con una educación más humana, reflexiva, crítica, sistémica y creativa.

Palabras clave: Políticas Públicas Educativas. Educación. Enseñanza Jurídica. Arte. Derecho y Arte.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
CES	Câmara de Educação Superior
Cf.	Conferir
CF/88	Constituição Federal de 1988
cit.	Citada
CNE	Conselho Nacional de Educação
coord.	Coordenação
ed.	Editor(a)
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Ibid.	Ibidem
Id.	Idem
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
loc. cit.	<i>Locus citato</i> , local citado
MEC	Ministério da Educação
n.	Número
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
Op. cit.	<i>Opus citatum</i> , <i>opere citato</i> , obra citada
p.	Página
PAC	Plano de Atividades Culturais
PID	Plano de Integração Disciplinar
PRODARTE	Programa de Direito, Arte e Educação
TGS	Teoria Geral dos Sistemas
trad.	Tradução
UNIFACS	Universidade Salvador
v.	Volume
v.g.	<i>Verbi gratia</i>

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dimensões das Políticas Públicas	34
Figura 2 - <i>Continuum</i> do conteúdo de uma política	48
Figura 3 - Acoplamentos estruturais entre o sistema políticas públicas e outros macrossistemas sociais	60
Figura 4 - Objetivos da Educação Estética	123
Figura 5 - Diagrama da Árvore: Intertextualidades, diálogos e paralelos entre Direito e Arte	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipologia de Políticas Públicas de Wilson	44
Quadro 2 - Tipologia de Políticas Públicas de Gormley	46
Quadro 3 - Tipologia de Políticas Públicas de Gustafsson	47
Quadro 4 - Graus sucessivos de cooperação e de coordenação crescente das disciplinas	101

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	A COMPREENSÃO DO PROCESSO DE FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E SUA IMPORTÂNCIA PARA A ORGANIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA DO ESTADO	22
2.1	NOÇÕES PRELIMINARES: PÓLITICA X PÚBLICO	23
2.2	POLÍTICAS PÚBLICAS: COMPREENSÃO CONCEITUAL	28
2.2.1	Primeiro entrave conceitual: “Políticas Públicas são elaboradas exclusivamente por atores estatais? Ou também por atores não estatais?”	31
2.2.2	Segundo entrave conceitual: “Políticas Públicas também se referem à omissão ou à negligência?”	35
2.2.3	Terceiro entrave conceitual: “Apenas diretrizes estruturantes (de nível estratégico) são políticas públicas? Ou as diretrizes mais operacionais também podem ser consideradas políticas públicas”	36
2.2.4	Mas afinal o que é um problema público?	37
2.3	TIPOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS	40
2.3.1	Tipologia de Lowi	41
2.3.2	Tipologia de Wilson	43
2.3.3	Tipologia de Gormley	44
2.3.4	Tipologia de Gustafsson	46
2.3.5	Tipologia de Bozeman e Pandey	47
2.3.6	Criação de novas tipologias	48
2.4	A ABORDAGEM SISTÊMICA COMO PRESSUPOSTO PARA O ENTENDIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM UM MUNDO COMPLEXO	49
2.4.1	De Bertalanffy a Luhmann: a abordagem sistêmica como chave para a compreensão da complexidade	51
3	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA ÁREA DE DIREITO E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	62

3.1	A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1996 COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE E ELUCIDATIVO PARA O ENSINO SUPERIOR	64
3.2	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA ÁREA DO DIREITO E OS MARCOS HISTÓRICOS-LEGAIS DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL	67
3.2.1	A criação dos cursos jurídicos e o período imperial no Brasil	70
3.2.2	A Proclamação da República e as novas estruturas trazidas ao profissional do Direito	73
3.2.3	República Nova: a imposição estatal e a conservação do pensamento retrógrado garantido pela estruturação de um currículo fechado	75
3.2.4	Entre o domínio militar e a globalização: os caminhos percorridos e a contemporaneidade	80
3.3	O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM JURÍDICO	83
3.3.1	O niilismo do modelo moderno de ensino e da unidisciplinaridade	86
3.3.2	A pluri-inter-transdisciplinaridade como premissa para o processo de ensino-aprendizagem em um mundo complexo	91
4	A ARTE COMO UM PROCESSO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM	103
4.1	É POSSÍVEL DEFINIR A ARTE?	105
4.2	A REALIDADE ARTÍSTICA COMO PONTE PARA O APREENDER	115
4.3	A NECESSIDADE DE UM ENSINO JURÍDICO SISTÊMICO-COMPLEXO	124
4.3.1	Educação, Direito e Teoria dos Sistemas	126
4.3.2	A tridimensionalidade sistêmica do ensino jurídico: Direito, Arte e Educação	129
5	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA ÁREA DO DIREITO: A REESTRUTURAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM JURÍDICO A PARTIR DA ABORDAGEM DIALÓGICA COM A ARTE	134

5.1	A ARTE COMO PREMISSA EPISTEMOLÓGICA PARA O ENSINO JURÍDICO	134
5.2	A ABORDAGEM DIALÓGICA DA ARTE COMO ELEMENTO REESTRUTURADOR DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM JURÍDICO	140
5.2.1	Modalidades de Intertextualidades, diálogos e paralelos entre Direito e Arte	147
5.2.1.1	Direito e Música	150
5.2.1.2	Direito e Artes Cênicas	153
5.2.1.3	Direito e Artes Visuais	155
5.2.1.4	Direito e Literatura	160
5.2.1.5	Direito e Cinema	162
5.3	SUGESTÃO DE POLÍTICA PÚBLICA	167
6	CONCLUSÃO	169
	REFERÊNCIAS	173
	APÊNDICE A – PROGRAMA DE DIREITO, ARTE E EDUCAÇÃO (PRODARTE): A REESTRUTURAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM JURÍDICO A PARTIR DA ABORDAGEM DIALÓGICA COM A ARTE	190

1 INTRODUÇÃO

O mundo pós-moderno, composto por diversos sistemas, ensina diariamente que a solução de muitas questões consiste na interdisciplinaridade. Nesse sentido, diferente não seria no âmbito do ensino jurídico. O Direito sofreu profundas transformações na segunda metade do século XX e no início do século XXI, todavia não se pode afirmar que o Ensino Jurídico acompanhou tal ritmo. Percebe-se, portanto, a reprodução de políticas públicas educacionais na área do Direito, que precisam ser revistas, por estimular um sistema de Ensino que ainda se pauta em monólogos repetitivos a partir do que está literalmente dito nos manuais, na servidão posta pelos intermináveis planos de ensino, na carência de problematizações de questões atuais; o que acaba por estimular a memorização e não a reflexão, problematização e criatividade do aluno.

Não obstante, pensar o ensino jurídico a partir de técnicas “estanques” – principalmente diante da gama de possibilidades que se tem nas primeiras décadas do século XXI – que coloca o aluno apenas como espectador/sujeito passivo da relação de ensino-aprendizagem parece fadada ao fracasso.

Paulo Freire esclarece que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”¹. Nessa linha, o ensino jurídico brasileiro, se assumir sua condição de método formal de modelo único, precisa urgentemente de reformas estruturais, a partir da implementação de novas políticas públicas educacionais.

Ensinar com base em uma ótica reproducionista retira do aluno o seu potencial criativo, questionador e crítico, pois é levado a decorar dados, tal como uma máquina, para apresentar como resposta o resultado correto dentro de uma expressão numérica com algarismos e incógnitas constantes – o que se sabe que, pela prática judiciária, quase nunca ocorre. Nesse sentido, o aluno vê-se frustrado, quando percebe que, depois de horas de estudos com base no que foi dito em sala de aula e no que foi lido nos livros, não consegue transcender os conteúdos aprendidos, aplicando-os à

¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p.21.

realidade, o que talvez explique o melhor desempenho estudantil em questões teóricas do que práticas². Anderson Schreiber³ destaca a importância de que é preciso ensinar a inovar, e o primeiro passo para isso é, impreterivelmente, inovar o ensino.

As políticas públicas educacionais não devem ser compreendidas de maneira estática. A educação se constrói através de diversos prismas oriundos de saberes autônomos e independentes que a partir de um processo dialético complementam-se de forma a ressignificar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, aprender não se confunde com assistir ou observar, haja vista exigir uma postura ativa e colaborativa do educador e dos educandos, que não mais integram atos apartados, mas interagem num enredo educacional a ser construído conjuntamente.

Jacques Derrida⁴ defende que, para se buscar uma nova perspectiva, mister se faz desconstruir a forma enraizada de ver, investigar, compreender, julgar e avaliar as coisas. A forma tradicional de se pensar o ensino em universidades é a de formar profissionais para um mercado de trabalho. Desconstruir e desparadigmatizar essa visão é ampliar a compreensão acerca do profissional que se quer desenvolver dentro da universidade. Deve-se buscar estimular uma visão crítica, criativa e humanizada do estudante, além de instrumentalizá-lo com as técnicas jurídicas próprias.

Pensar em novos paradigmas educacionais significa reinventar o ato de ensinar e o ato de aprender, que deixam de ser vistos como processos autônomos - apesar de muitas vezes concomitantes - para lançar sobre eles um olhar sincrético, ou seja, ressignificam-se a partir de uma ótica integrativa e plural. Deste modo, faz-se necessária a busca por novas políticas públicas educacionais na área do Direito.

A Arte surge como um sistema aliado, um instrumento facilitador da aprendizagem, ao ofertar elementos temáticos que se ligam à realidade de tal forma, que acabam por dialogar com diversos temas jurídicos, filosóficos, sociológicos, que ultrapassam o campo do visível, recaindo também no campo da subjetividade, tornando-se terreno fértil para o ensino do Direito. Problematizar a partir de enredos

² PAMPLONA FILHO, Rodolfo; ALMEIDA, Marcella Pinto de. A ludicidade como técnica de ensino da prática judiciária: quem disse que diversão não combina com conhecimento? *In*: GERVASONI, Tássia A.; DIAS, Felipe da Veiga (Orgs.). **O Direito na cultura pop**. São Paulo: Letras Jurídicas, 2015.

³ SCHREIBER, Anderson. **Direito ou Alfafa?** 2006. Disponível em: <http://www.andersonschreiber.com.br/downloads/Ensino_do_Direito_Jornal_do_CAEL.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2018.

⁴ DERRIDA, Jacques. **O olho da universidade**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

artísticos possibilita a compreensão prático-teórica do aluno, além do estímulo ao desenvolvimento de uma mente crítica. Isso não só facilitará o aprendizado do aluno, como também preparará, de forma humana e criativa, o futuro profissional do Direito em sua atuação.

Estabelece-se, portanto, como problema central do presente trabalho o seguinte questionamento: como promover uma política pública educacional, na área do Direito, visando a reestruturação do processo de ensino-aprendizagem, a partir da abordagem dialógica com a Arte? Para se alcançar a resposta de tal problema, mister se faz enfrentar as seguintes questões norteadoras: como reestruturar o processo de ensino-aprendizagem jurídico? Seria a Arte um dos sistemas que reoxigenaria o ensino jurídico facilitando a aprendizagem? É possível formular uma política pública educacional na área do Direito? Quais os limites conceituais de políticas públicas?

Com efeito, o presente trabalho possui como objetivo geral: propor uma política pública educacional, na área do Direito, que vise a reestruturação do processo de ensino-aprendizagem jurídico, a partir da abordagem dialógica com a Arte; e, como objetivos específicos: compreender o processo de formulação de Políticas Públicas, definir Políticas Públicas quanto à atualização do ensino do Direito; analisar as atuais metodologias do ensino jurídico; interpretar a abordagem dialógica entre Direito e Arte. Observa-se, portanto, que este trabalho se enquadra na primeira linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direito, Governança e Políticas Públicas da Universidade Salvador – UNIFACS, qual seja: políticas públicas e desenvolvimento, voltada para a elaboração de políticas públicas.

O ensino jurídico é tido como um dos mais conservadores dentre as áreas do saber. Isto se dá não somente pela formalidade, mas também pela vetustez das suas instituições, vocabulário peculiar, sisudez e seriedade das temáticas, dentre outras características que sempre estiveram presentes no panorama educacional. Contudo, é evidente, que, em algum momento, essas características poderiam acabar por enrijecer o próprio sistema, dificultando a aprendizagem do aluno.

Maria Cândida Moraes e Saturnino de la Torre afirmam que, diante desse cenário, é necessário um novo olhar sobre o processo de construção do conhecimento

para viabilizar uma transformação no processo educacional⁵. Nesse diapasão, este estudo justifica-se por uma relevância não só institucional, como social, por visar a elaboração de políticas públicas educacionais na área do Direito, de forma a implementar um novo processo de ensino-aprendizagem, que possa oxigenar o sistema e levar, conseqüentemente, o aluno a aprender e apreender, ou seja, internalizar os conhecimentos transmitidos em sala de aula.

O método a ser empregado, na presente pesquisa, será o dedutivo, com a utilização da metodologia bibliográfica e documental evidenciando, portanto, a abordagem qualitativa e o caráter exploratório.

Nessa linha, estrutura-se o trabalho em seis capítulos: o primeiro consiste na presente introdução, o segundo busca compreender o processo de formulação de políticas públicas e sua importância para a organização contemporânea do Estado. Pretende-se, portanto, enfrentar questões ligadas à compreensão conceitual da expressão “políticas públicas”, a partir do entendimento dos entraves conceituais que permeiam a temática, assim como verificar as tipologias existentes na literatura especializada. A partir desse entendimento, seria possível estabelecer uma abordagem sistêmica como pressuposto para o entendimento de políticas públicas em um mundo complexo?

No terceiro capítulo apresentar-se-á uma visão geral de políticas públicas educacionais, ou seja, o entendimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como elemento estruturante e elucidativo, as políticas públicas educacionais na área do direito e os marcos histórico-legais do ensino jurídico no Brasil, o processo de ensino-aprendizagem jurídico, a partir da ideia do niilismo do modelo moderno de ensino e da unidisciplinaridade, a pluri-inter-transdisciplinaridade como premissa para o processo de ensino-aprendizagem em um mundo complexo.

O quarto capítulo retrata a Arte como um processo facilitador da aprendizagem. Inicialmente impera a necessidade de se responder uma questão: é possível definir a Arte? Enfrentada essa questão abordar-se-á a realidade artística como ponte para o apreender, a necessidade de um ensino jurídico sistêmico-complexo, a partir do diálogo da Educação e do Direito com a Teoria dos Sistemas, de forma a explicitar a

⁵ MORAES, M. C; TORRE, S. **Sentirpensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

tridimensionalidade sistêmica do ensino jurídico, composto pelo Direito, pela Arte e pela Educação. Defende-se, portanto, um processo de ensino-aprendizagem jurídico menos tecnicista e reproducionista, tendo a Arte como elemento fomentador da reflexão e da humanização do Direito.

O quinto capítulo propõe a discussão de políticas públicas educacionais na área do direito, com base na reestruturação do processo de ensino-aprendizagem jurídico a partir da abordagem dialógica com a Arte. Fala-se, desta forma, na Arte como premissa epistemológica para o ensino jurídico, na abordagem dialógica com a Arte como elemento reestruturador do processo de ensino-aprendizagem jurídico, assim como sugere-se uma política pública a partir da proposta do trabalho.

Por fim, apresenta-se a síntese conclusiva das observações elaboradas ao longo deste estudo, as referências das obras e documentos citados e consultados e, no apêndice A, uma proposição de uma política pública que visa reestruturar o processo de ensino aprendizagem jurídico, a partir da abordagem dialógica com a Arte

2 A COMPREENSÃO DO PROCESSO DE FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E SUA IMPORTÂNCIA PARA A ORGANIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA DO ESTADO

A utilização da expressão ‘políticas públicas’ tem sido bastante corriqueira e empregada por diversos profissionais da área das ciências sociais aplicadas, tais como administradores, economistas, cientistas políticos etc. No meio jurídico não foi diferente, apesar de sua estruturação ontológica não ser própria do Direito – como se verá mais adiante –, nota-se, com uma diafaneidade solar, as repercussões e desdobramentos jurídicos que as políticas públicas produzem. Nesse sentido, configura-se extremamente importante e salutar o estudo das políticas públicas, sua formação e formulação, análise, gestão etc., por parte de todos os juristas.⁶

Em um primeiro momento, deve-se esclarecer que permeia sobre o estudo das políticas públicas uma atmosfera multiconceitual, polissêmica, com ontologia própria, que precisa ser enfrentada e compreendida à luz das configurações do mundo complexo, para que se possa, em um segundo momento, falar da criação delas, do processo de formulação, seus agentes, legitimidade, amplitude etc.

Não se encontrará neste estudo, portanto, uma uniformidade doutrinária e teórica sobre o assunto, por existir diversas compreensões acerca do que seriam políticas públicas. De qualquer sorte, abordar-se-ão os mais diversos entendimentos conceituais, assim como, buscar-se-á estabelecer reduções sociológicas⁷, adequando-as ao contexto complexo das relações pós-modernas e, nos capítulos subsequentes, à conjuntura educacional superior, principalmente no que tange ao processo de ensino-aprendizagem jurídico, que é objeto deste trabalho.

⁶ Não se utiliza a expressão ‘operador do Direito’ por questões de preferência ontológica. A atividade jurídica não se limita a uma mera técnica, englobando, portanto, uma atividade reflexiva e criativa por parte daqueles que direta ou indiretamente trabalham e pensam o Direito. Falar em ‘operador do Direito’ significa minimizar a capacidade jurídica a uma mera atividade mecânica, tal qual Chaplin ao apertar parafusos, na obra cinematográfica *Tempos Modernos*. Cf. **Tempos Modernos** Direção: Charles Chaplin. Produção: Charles Chaplin Productions. Estados Unidos: United Artists, 1936.

⁷ Cf. GUERREIRO RAMOS, Alberto. **A redução sociológica**: introdução ao estudo da razão sociológica. Rio de Janeiro: Iseb, 1958.

2.1 NOÇÕES PRELIMINARES: PÓLITICA X PÚBLICO

Em verdade, política pública constitui expressão dotada de sentido próprio, mas constituída por dois vocábulos que possuem de forma individualizada suas compreensões conceituais e axiológicas. Desta forma, por questões de didática, enfrentar-se-á *en passant* a celeuma que envolve a ideia de política e a ideia de público, para posteriormente compreender como a junção desses dois vocábulos possui inúmeros significados e sentidos, não encontrando, portanto, um consenso na doutrina.

O termo Política, segundo Bobbio, Matteucci e Pasquino, no Dicionário de Política⁸ encontra sua etimologia associada ao adjetivo grego *politikós*, originado de *pólis*, e que significa tudo aquilo que se relaciona com a cidade e, por conseguinte, com o Estado e com a noção de público. Nesse sentido, os autores sinalizam a estreita relação desse vocábulo com a noção de poder, por ser uma guisa da *práxis* humana⁹. Uma série de pensadores ao longo da história da humanidade debruçaram-se em estudos acerca da política e suas derivações e adequações no tempo e espaço.

Aristóteles, no livro I da Política, afirma que o homem é um animal cívico, social e, portanto, político¹⁰. Esclareça-se que ao afirmar ser o homem um animal político, o pensador grego não está a dizer que a política é inata ao homem, mas decorrente da relação entre os homens, no convívio oriundo da *pólis*.

Outros autores tangenciaram o conceito de política, ao abordarem conceitos afins que se relacionam em alguma medida, tais como a compreensão de Estado, soberania, governo e cidadania. Cite-se, por exemplo, Nicolau Maquiavel¹¹ com o desenvolvimento da ideia do Príncipe, Jean Bodin¹² que apresentará a ideia da soberania enquanto um poder absoluto e perpétuo dentro de uma comunidade; Thomas Hobbes¹³ que evidenciará a condição beligerante intrínseca ao próprio homem e o Estado entendido enquanto um Leviatã, John Locke¹⁴ evidenciará que a

⁸ BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: UnB, 1998, p. 954

⁹ *Id.*

¹⁰ ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

¹¹ Cf. MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe-Maquiavel**: curso de introdução à ciência política. Brasília: Universidade de Brasília, 1979.

¹² Cf. BODIN, Jean. **Os seis livros da República**: livro primeiro. São Paulo: Ícone, 2011.

¹³ Cf. HOBBS, Thomas. **Leviatã**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

¹⁴ Cf. LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo**. São Paulo São Paulo: Martins Fontes, 1998.

finalidade primordial da lei é preservar e ampliar a liberdade do homem, Jean-Jacques Rousseau¹⁵ que aprofundará a ideia e a necessidade de se estabelecer um novo contrato social, pois o antigo perpetuava as desigualdades, para que a liberdade seja promovida dentro dos limites da lei.

Interessa para o presente trabalho, contudo, a abordagem feita por Hannah Arendt. Segundo ela a política, em verdade, constitui uma “necessidade impreterível para a vida dos homens”¹⁶. Nesse diapasão, Arendt insere como lastro compreensivo de tal vocábulo a noção de pluralidade, haja vista surgir a partir da convivência não entre iguais, mas sim de desiguais, que necessitarão, portanto, organizar e regular o seu convívio uns para com os outros.¹⁷

Não por acaso, Eduardo Bittar esclarece que “A política tem a ver com a capacidade de coordenação de ação em comum com vistas à projeção de efeitos voltados para a satisfação de necessidades próprias de uma comunidade”¹⁸. Observa-se, portanto, que a política se relaciona intimamente com o relacionamento dos homens na *pólis*, ou seja, no espaço estatal, mas não só isso, relaciona-se também com a noção de público e com a noção de efetivação e garantias de direitos e deveres comuns com vista à manutenção de um ambiente regulado.

Todavia, falar em ambiente regulado, não significa falar em um espaço dotado de ausência de liberdade. Hannah Arendt em *Was ist Politik?*¹⁹ ao se questionar sobre a acepção de política, esclarece de forma objetiva que tal compreensão “exige uma resposta tão simples e tão conclusiva em si que poderia dizer que outras respostas estariam dispensadas por completo. A resposta é: o sentido da política é a liberdade”.²⁰

Que a idéia (sic) de a política ter necessariamente alguma coisa a ver com a liberdade, depois de haver nascido pela primeira vez na polis grega, conseguir perdurar através dos milênios é tanto mais notável e confortador porque quase não existe outro conceito no pensamento e

¹⁵ Cf. ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**: ensaio sobre a origem das línguas. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; discurso sobre as ciências e as artes. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

¹⁶ ARENDT, Hannah. **O que é Política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999, p. 203.

¹⁷ *Ibid.*, p.124-134

¹⁸ BITTAR, Eduardo C. B. **Curso de Filosofia Política**. São Paulo: Atlas, 2011, p.12.

¹⁹ v.g. O que é política?

²⁰ ARENDT, Hannah. *Op. cit.*, p. 38.

na experiência ocidental que se tenha transformado tanto e também se enriquecido tanto no decorrer desse espaço de tempo.²¹

Questiona-se, contudo, como seria possível então coexistirem política e regimes totalitários, por exemplo, em um mesmo contexto? Hannah Arendt²² esclarece que na conjuntura dos regimes totalitários do século XX, a acepção da expressão política como instrumento garantidor da “liberdade” sofreu um descompasso e fugiu à compreensão humana, ante as inúmeras barbáries praticadas que beiraram o aniquilamento da vida e da liberdade do planeta. Observaram-se, em verdade, duas situações: ou “a afirmação que a liberdade não é boa nem necessária para o homem, e sim a concepção segundo a qual a liberdade dos homens precisa ser sacrificada para o desenvolvimento histórico, cujo processo só pode ser impedido pelo homem quando este age e se move em liberdade”²³, ou então uma situação institucional equivocada ante os princípios civis societários, coagidos por práticas corruptas ou violentas, o que se traduz, em verdade, na depravação da política, manifestada pela prática do que se ousaria denominar “politicagem”.²⁴

Observa-se, portanto, que a definição de política perpassa ou praticamente compreende a noção de público, haja vista a íntima ligação com a *pólis*. Como ocorre em outras dicotomias²⁵, quando se está a falar de público, indubitavelmente uma força quase que magnética atrai para a discussão em tela a noção de privado. Isto porque ao falar em dualidades, dicotomias ou binarismos, a definição de uma determinada parte, compreende o antagonismo da outra. Desta forma, “a dicotomia existente entre o direito público e o direito privado pode ser elucidada com base nessa explicação,

²¹ *Ibid.*, p. 52.

²² Giorgio Agamben reconhece, em sua obra “Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua”, a influência de Michel Foucault a Hannah Arendt para as suas reflexões sobre biopolítica, a partir da alegoria do *Homo Sacer*, personagem do Direito Romano Arcaico. Cf. AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer: o poder do soberano e vida nua I**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

²³ ARENDT, Hannah. **O que é Política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999, p. 51

²⁴ *Id.* **A dignidade da política: ensaios e conferências**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002, p.117-118.

²⁵ “Dicotomia é um conceito originário da palavra grega *dichotomia*, que significa “divisão em duas partes”, e que constitui uma característica do modo de ver e de pensar, por um lado no sentido relacional, por outro lado no sentido oposicional. A dicotomia, no sentido distintivo do seu conteúdo, constitui uma representação de modo a descobrir e a pôr em evidência as *diferenças* entre os dois termos nela contidos (“A” – “B”), e a valorizar essas diferenças em proveito de um dos termos e em detrimento do outro. Neste sentido, enquanto oposição, ao interpretar o outro como contrário, a dicotomias dá-se como categoria de análise, estruturando o real, e sistematizando o pensamento”. *In*: CORREIA, Victor. **A Dicotomia Público-Privado. Politética**. São Paulo, v. 3, n. 1, 2015, p.8.

isto é, o oposto ao ‘público’ seria o ‘não-público’, mais conhecido como ‘privado’”²⁶. Importante salientar que a Política se desenhará ao longo dos tempos justamente a partir da hipertrofia da noção de público ou da noção de privado, apresentando, portanto, formas Estatais mais ou menos intervencionistas.

Francisco Amaral esclarece que a dicotomia entre público e privado, assim como ocorreu com a tripartição dos poderes, constituiu-se um dos axiomas do Estado Liberal. Ao debruçar-se sobre o panorama histórico, percebe-se que essa clássica distinção remonta à Roma Antiga, a partir das ideias embrionárias de *ius publicum* (Direito derivado do Estado) e *ius privatum* (Direito derivado das relações entre os indivíduos, componentes da comunidade, no exercício de sua autonomia)²⁷. Durante a Idade Média essa diferenciação deixou de ser feita, tendo reaparecido somente no século XVI com a Revolução Comercial e, posteriormente, com a Revolução Francesa.²⁸

Apesar de naturalmente se pensar em uma primazia do público sobre o privado, como dispõe, por exemplo, os princípios do Direito Administrativo, durante muito tempo imperou o inverso, por influência do Direito Romano – matriz jurídica lastreadora do pensamento do *civil law* – que apresentava o direito privado como protagonista do ordenamento jurídico, isto é, observava-se uma hipertrofia de institutos como a propriedade, o casamento, os contratos e o testamento.²⁹

Hannah Arendt indica que o vocábulo “público” revela duas situações conexas, apesar de díspares:

Significa, em primeiro lugar, que tudo o que vem a público pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível. Para nós, a aparência – aquilo que é visto e ouvido pelos outros e por nós mesmos – constitui a realidade [...]. Em segundo lugar, o termo público significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que cabe dentro dele.³⁰

²⁶ ALMEDANHA, Cristina Malaski. **A superação da dicotomia público-privado sob o enfoque da função social da propriedade.** p.4 Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=136c2f0599b3a017>>. Acesso em: 2 nov.2017.

²⁷ AMARAL, Francisco. **Direito Civil:** introdução. São Paulo: Renovar, 2003, p. 70.

²⁸ *Id.*

²⁹ BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo, Sociedade:** para uma teoria geral da política. São Paulo: Paz e Terra, 2001, p. 16.

³⁰ ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 59-63.

Ao longo da história, observaram-se algumas hipertrofias da noção de público e da noção de privado, o que acabava por dar margem a situações arbitrárias. Ao falar em pós-modernidade, deve-se pensar em conjunturas outras que suportem a complexidade das relações e as interações humanas consigo e com o ambiente. Desta forma, não cabe mais falar em público e privado como conceitos estanques.

Deve-se buscar uma dicotomia da complementariedade entre as noções de público e privado, em que, de certo haverá a primazia de um sobre o outro – como ocorre na seara da Administração Pública com o princípio da primazia do interesse público sobre o privado –, mas não a suplantação. Por isso se fala em “publicização do privado” e em “privatização do público”. Tal pensamento ganha relevo no âmbito jurídico ao se falar em “constitucionalização do Direito”, ou seja, a criação, modificação e interpretação do Direito compreende um prisma axiológico que orientará o jurista a olhar os fenômenos jurídicos a partir da ótica constitucional, equilibrando, portanto, regras e princípios.

A noção de direito subjetivo é, aos poucos, substituída pelo conceito de situação jurídica patrimonial, em que se entrelaçam os interesses individuais e os sociais. O proprietário passa a ser obrigado a respeitar os interesses da coletividade e isso se viabiliza por meio do cumprimento da função social. A propriedade perde o seu caráter absoluto.

Com esse processo de constitucionalização do direito civil, o direito privado passou a ser interpretado à luz da Constituição Federal o que acarretou o início da fase de superação da dicotomia, antes evidente, entre a esfera pública e a privada. [...]

O processo de constitucionalização do direito civil acabou por atenuar as linhas fronteiriças existentes entre o direito que pretendia tutelar os interesses do Estado e aquele destinado a regular somente as relações entre particulares. E o direito de propriedade, em especial, é o que mais evidencia esse novo contexto jurídico e social.³¹

Depois dessas noções preliminares e filosóficas acerca dos vocábulos “política” e “público”, debruçar-se-á a compreender conceitualmente a expressão política pública, desde a sua origem, contextualização histórica e características.

³¹ ALMEDANHA, Cristina Malaski. **A superação da dicotomia público-privado sob o enfoque da função social da propriedade.** p.24. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=136c2f0599b3a017>>. Acesso em: 2 nov. 2017.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS: COMPREENSÃO CONCEITUAL

Uma advertência deve ser feita ainda no que concerne à compreensão do vocábulo ‘política’ e que será fundamental para a compreensão conceitual de políticas públicas. Países de idiomas de origem latina, tais como Brasil, Espanha, Itália e França possuem dificuldade na distinção de alguns conceitos próprios das ciências políticas, conforme esclarece Leonardo Secchi³². Isto se justifica por estes países, por vezes, possuírem em seus idiomas uma única palavra para expressar conceitos diferentes. É o que acontece com o vocábulo “política”, na língua portuguesa, que assume dois sentidos principais, enquanto que na língua inglesa destina-se duas palavras: *politics* e *policy*, cada uma para expressar um significado diferente.

Politics, na concepção de Bobbio (2002), é a atividade humana ligada à obtenção e manutenção dos recursos necessários para o exercício do poder sobre o homem. Esse sentido de ‘política’ talvez seja o mais presente no imaginário das pessoas de língua portuguesa” o de atividade e competição políticas. Algumas expressões que exemplificam o uso desse termo são: ‘meu cunhado adora falar sobre política’, ‘a política é para quem tem estômago’, ‘a política de Brasília está distante das necessidades do povo’.

O segundo sentido da palavra ‘política’ é expresso pelo termo *policy* em inglês. Essa dimensão de ‘política’ é a mais concreta e a que tem relação com orientações para a decisão e ação. Em organizações públicas, privadas e do terceiro setor, o termo ‘política’ está presente em frases do tipo ‘nossa política de compra é consultar ao menos três fornecedores’, ‘a política de empréstimos daquele banco é muito rigorosa’.³³

Vista essas distinções, deve-se dizer que, em verdade, a expressão política pública associa-se à ideia expressa pela palavra *policy*, sendo traduzida para a língua inglesa como *public policy*. Políticas públicas versam, portanto, “o conteúdo concreto e o conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões”.³⁴

Exemplos do uso do termo ‘política’ com esse sentido estão presentes nas frases ‘temos de rever a política de educação superior no Brasil’, ‘a política ambiental da Amazônia é influenciada por ONGs nacionais, grupos de interesse locais e a mídia internacional’, ‘percebe-se um

³² SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

³³ *Ibid.*, p.1.

³⁴ *Id.*

recuo nas políticas sociais de países escandinavos nos últimos anos'.³⁵

Nesse diapasão, pode-se extrair a ideia de que as políticas públicas seriam “uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público”³⁶. Mas uma série de questionamentos surgiriam dessa definição ampla de políticas públicas, principalmente no que tange ao conceito de problema público.

No item anterior deste capítulo, observa-se uma multiplicidade de conceitos existentes para a expressão Política Pública. Cada definição destaca um ou alguns aspectos e/ou características relevantes diante da complexidade que reveste o tema.

Celina Souza, ratifica essa visão de um plexo de conceitos existentes, e ao citar diversos teóricos estrangeiros, sustenta que:

[...] Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980) como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou por delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. [...] A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. Já a definição mais clássica é atribuída à Lowi *apud* Rezende (2004:13): política pública é “uma regra formulada por alguma autoridade governamental que expressa uma intenção de influenciar, alterar, regular o comportamento individual ou coletivo através do uso de sanções positivas ou negativas”.³⁷

Thomas Dye entende as políticas públicas de uma forma muito superficial, haja vista afirmar apenas que “*Public Policy is whatever governments choose to do or not to do*”.³⁸

³⁵ *Id.*

³⁶ *Ibid.*, p.2

³⁷ SOUZA, Celina. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. *In*: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta e MARQUES Eduardo (Orgs.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012, p. 68.

³⁸ DYE, Thomas R. **Understanding Public Policy**. Fourteenth Edition. Upper Saddle River: Pearson, 2013, p. 3. Tradução livre: “políticas públicas são tudo aquilo que os governos escolham fazer ou não fazer”

Maria Paula Dallari Bucci, ao buscar os fundamentos para uma teoria jurídica das políticas públicas, define-as como um “programa de ação governamental que resulta de um processo ou um conjunto de processos juridicamente regulados”.³⁹

Leonardo Secchi esclarece que,

Qualquer definição de política pública é arbitrária. Na literatura especializada não há um consenso quanto à definição do que seja uma política pública, por conta da disparidade de respostas para alguns questionamentos básicos:

1. Políticas Públicas são elaboradas exclusivamente por **atores** estatais? Ou também por atores não estatais?
2. Políticas Públicas também se referem à omissão ou à negligência?
3. Apenas diretrizes estruturantes (de nível estratégico) são políticas públicas? Ou as diretrizes mais operacionais também podem ser consideradas políticas públicas?⁴⁰

Se os conceitos são inúmeros, como escolher um ou saber qual se adequa melhor ao contexto da pós-modernidade? De certo, diversos conceitos encontram-se ultrapassados em razão de terem sido pensados em conjunturas socioeconômicas e políticas passadas e que, portanto, encontram-se defasadas ante a uma contextualização ao mundo globalizado. Adotar-se-á esses questionamentos enunciados pelo Leonardo Secchi⁴¹ enquanto entraves conceituais, que precisam ser enfrentados e superados para que se possa melhor compreender o fenômeno das políticas públicas.

³⁹ BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.). **Políticas públicas** – reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 39.

⁴⁰ *Id.*

⁴¹ Leonardo Secchi denomina de “nós conceituais”, todavia o presente trabalho optou pela escolha do vocábulo entrave por entender que melhor representa os desafios a serem enfrentados. Cf. SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

2.2.1 Primeiro entrave conceitual: “Políticas Públicas são elaboradas exclusivamente por atores estatais? Ou também por atores não estatais?”⁴²

A elaboração de políticas públicas pode ser feita por apenas um ator ou por diversos atores. Essa compreensão é a que configurará a abordagem estatista ou estadocêntrica⁴³ e as abordagens multicêntricas respectivamente.

A primeira abordagem compreende as políticas públicas enquanto monopólio do Estado e, conseqüentemente, dos atores estatais. Segundo Enrique Saraiva, um dos elementos estruturantes da própria política pública é que “a política é elaborada ou decidida por autoridade formal legalmente constituída no âmbito de sua competência e é coletivamente vinculante”⁴⁴. Autores como Hecló⁴⁵, Dye⁴⁶, Meny e Thoenig⁴⁷, Bucci⁴⁸, Howlett, Ramesh e Pearl⁴⁹ corroboram com esse entendimento de que a política pública somente se configura quando oriunda de algum ator estatal.

A abordagem multicêntrica ou também denominada policêntrica, em contrapartida, compreende também como atores das políticas públicas as “organizações não governamentais, organismos multilaterais, redes de políticas públicas (*policy networks*), juntamente com os atores estatais, protagonistas no estabelecimento das políticas públicas”⁵⁰. Autores como Dror⁵¹, Kooiman⁵², Rhodes⁵³,

⁴² *Id.*

⁴³ *State-centered policy-making*

⁴⁴ SARAIVA, Enrique. Política pública: dos clássicos às modernas abordagens. Orientações para leitura. In: SARAIVA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Orgs). **Políticas públicas**, coletânea, v.1, Brasília: ENAP, 2007, p.31.

⁴⁵ HECLO, H. Policy analysis. **British Journal of Political Science**, v.2, n.1, p.81-108, jan., 1972.

⁴⁶ DYE, Thomas R. **Understanding public policy**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972.

⁴⁷ MENY, Y.; THOENIG, J. C. **Le politique publique**. Bolonha: Il Mulino, 2001.

⁴⁸ BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. In: BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direito administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2002.

⁴⁹ HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PEARL, A. **Política Pública: seus ciclos e subsistemas, uma abordagem integral**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

⁵⁰ SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2016, p. 3.

⁵¹ DROR, Y. **Design for policy sciences**. Nova York: American Elsevier Pub. Co., 1971.

⁵² KOOIMAN, J. **Modern governance: new government-society interactions**. Londres/Califórnia: Newbury Park/Sage, 1993.

⁵³ RHODES, R. A. W. The new governance: governing without government. **Political Studies**, XLIV, 1996, p. 652-667.

Regonini⁵⁴ e Hajer⁵⁵ corroboram com esse entendimento. Para os teóricos dessa abordagem o adjetivo ‘pública’ é empregado a uma política, somente nas hipóteses em que o problema que se busca solucionar pode ser entendido enquanto público.⁵⁶

A abordagem policêntrica, segundo Leonardo Secchi⁵⁷, teve inspirações filosóficas e político científicas em nomes como Karl Polanyi e Elinor Ostrom, que se debruçaram a estudar interpretações multicêntricas da ciência, da política e da economia, por exemplo. Aligia e Tarko destacam que *“It is important to hold in mind that polycentricity involves the existence of multiple centers of decision making within an accepted set of rules”*.⁵⁸

Em geral, as políticas públicas são elaboradas dentro do aparato institucional-legal do Estado, embora as iniciativas e decisões tenham diversas origens. Relacionadas a essa visão estão as teorias da **governança pública** (Rhodes, 1996; Goodin, Rein e Moran, 2008) (sic), da coprodução do bem público (Denhardt, 2012) (sic) e das **redes de políticas públicas** (Börzel, 1997; Klijn, 1998) (sic), em que Estado e sociedade se articulam em esquemas espontâneos e horizontais para a solução de **problemas públicos**.

A abordagem estatista admite que atores não estatais até tenham influência no processo de elaboração e implementação de políticas públicas, mas não confere a eles o privilégio de estabelecer (decidir) e liderar um processo de política pública. Já acadêmicos da vertente multicêntrica admitem tal privilégio a atores não estatais. [...]

Do ponto de vista normativo, compartilhamos da convicção que o Estado deve ter o seu papel reforçado, especialmente para enfrentar problemas distributivos, assimetrias informativas e outras falhas de mercado. No entanto, do ponto de vista analítico, acreditamos que o Estado não é o único a protagonizar a elaboração de políticas públicas.⁵⁹

Deve-se pensar Políticas Públicas a partir de uma adequação ao tempo e ao espaço que se esteja a falar. Isso significa dizer que se torna necessário ressignificar

⁵⁴ REGONINI, G. **Capire le politiche pubbliche**. Bolonha: Il Mulino, 1991.

⁵⁵ HAJER, M. Policy, without polity? Policy analysis and the institutional void. **Policy Sciences**, n.36, 2003, p. 175-195.

⁵⁶ SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

⁵⁷ *Id.*

⁵⁸ “É importante ter em mente que a policentricidade envolve a existência de múltiplos centros de tomada de decisão dentro de um conjunto de regras aceitas”. In: ALIGICA, Paul D.; TARKO, Vlad. Polycentricity: from Polanyi to Ostrom, and beyond. **Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions**, v.25, n.2, Abril, 2012, p.250. Tradução livre. Disponível em: <<https://vladtarko.files.wordpress.com/2015/05/2012-aligica-tarko-polycentricity.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2017.

⁵⁹ SECCHI, Leonardo. *Op. cit.*, p.3-4, grifo do autor.

uma série de teorias e abordagens teóricas, que apesar de terem sido fundamentais para a estruturação do Estado tal qual conhecemos hoje, mas não se adequam à complexidade das relações e das conjunturas locais, regionais e internacionais que a pós-modernidade descortina. Desta forma, a abordagem estatista ou estadocêntrica encontra dificuldade em acoplar-se estruturalmente aos diversos sistemas sociais pós-modernos.

Deve-se, portanto, a partir da adoção de um novo paradigma societário, qual seja: a compreensão da sociedade enquanto uma rede⁶⁰ colaborativa e atuante; transportar tal pensamento também à seara das políticas públicas. Isso se justifica pelo fato de as políticas públicas englobarem não somente as políticas denominadas governamentais, ou seja, aquelas elaboradas pelo Estado de per si, de forma direta, através dos atores estatais; como também todas as demais formuladas ou estabelecidas, em algum nível, por atores que apesar de não estatais encontram-se interconectados, a partir dos princípios fundamentais basilares à formação do próprio Estado.⁶¹

Heidemann corrobora com esse pensamento ao afirmar que “a perspectiva de política pública vai além da perspectiva de políticas governamentais, na medida em que o governo, com sua estrutura administrativa, não é a única instituição a servir à comunidade política, isto é, a promover ‘políticas públicas’”.⁶²

Leonardo Secchi destaca ainda que,

[...] há a distinção entre ‘política de governo’ e ‘política de Estado’, a primeira recebendo a conotação de política de um grupo político em mandato eletivo, e a segunda significando aquela política de longo prazo, voltada ao interesse geral da população e independe dos ciclos eleitorais.⁶³

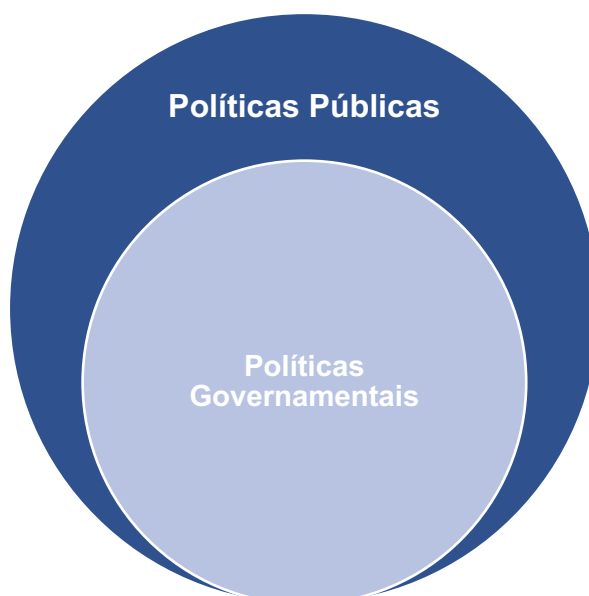
⁶⁰ Cf. CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999, v. 1.

⁶¹ Pode-se ampliar tal discussão a partir do debate promovido por Habermas em sua obra *Direito e Democracia*, v. 1 e 2, em torno do conceito de democracia discursiva/deliberativa. Cf. HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia**: entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997, v. 1 e 2.

⁶² HEIDEMANN, F. G. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. *In*: HEIDEMANN, F.G.; SALM, J.F. (Orgs.). **Políticas públicas e desenvolvimento**. Brasília: UnB, 2009, p. 31.

⁶³ SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: Conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2016, p.5.

Figura 1 - Dimensões das Políticas Públicas



Fonte: Adaptado da obra de Leonardo Secchi⁶⁴

Ante o exposto, percebe-se que a preocupação que reveste a celeuma de qual o ator protagonizará o cenário da elaboração ou formulação de políticas públicas consiste no receio de desvirtuação da noção de “público”. Todavia, registre-se que o que garante uma política enquanto pública não é o protagonismo de um ator estatal, mas sim a necessidade de uma resposta a um problema considerado enquanto público. Desta forma, mister se faz a adoção de uma abordagem multicêntrica das políticas públicas, para que atores estatais e não estatais atuem em uma rede⁶⁵ colaborativa com vista a efetivação de direitos fundamentais e conseqüentemente na resolução de problemas públicos.

⁶⁴ *Id.*

⁶⁵ “Redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades, e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder cultura”. In: CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999, v.1, p.497.

2.2.2 Segundo entrave conceitual: “Políticas Públicas também se referem à omissão ou à negligência?”⁶⁶

O segundo entrave conceitual torna-se evidente após a afirmação de Dye, de que política pública consiste em “*whatever governments choose to do or not to do*”⁶⁷. Apesar de tal afirmação ser bastante superficial e generalista, evidencia que a política pública pode compreender significados comissivo ou omissivo. Em outras palavras: a inação do Estado poderia ser interpretada também como política pública?

Diversos autores, com competente argumentação, se afiliam a esta concepção. Para Fernandes (2010, p.43), ‘o Governo que não toma uma atitude pública sobre determinado problema também faz política’. Souza (2007, p. 68), referenciando Bachrach e Baratz (1962), escreve que ‘não fazer nada em relação a um problema também é uma forma de política pública’.⁶⁸

Esse questionamento assemelha-se, por exemplo, à indagação que se pode fazer acerca do posicionamento econômico de um Estado: se uma Constituição nada dispuser sobre a economia, qual o conteúdo da constituição econômica? Liberal. Em outras palavras, a ausência de disposições econômicas numa constituição significa dizer negativamente que todas as atividades econômicas são permitidas. O conteúdo são os freios estabelecidos ao Estado (o estado não intervém). A regra, na omissão, é da abstenção estatal. Então mesmo no total do absoluto silêncio da Constituição econômica extrai-se uma visão negativista que fará que se compreenda que o Estado não pode interferir na atividade econômica. *Mutatis mutandis* pode-se aplicar a mesma visão para a seara das políticas públicas?

Segundo Leonardo Secchi,

A partir da concepção de política como diretriz é bastante difícil aceitar a omissão como forma de política pública. A lógica desse argumento é: se um problema público é interpretativo, e todos os cidadãos visualizam problemas públicos de forma diferenciada, todo e qualquer problema, por mais absurdo que seja, daria luz a uma política pública. Se todas as omissões ou negligências de atores governamentais e não governamentais fossem consideradas políticas públicas, tudo seria política pública. Ademais, seria impossível visualizar a implementação da política pública e o curso natural das coisas, a casualidade.

⁶⁶ SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2016, p.5.

⁶⁷ “Tudo aquilo que os governos escolhem fazer ou não fazer”. In: DYE, Thomas R. **Understanding public policy**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972, p. 1.

⁶⁸ SECCHI, Leonardo. *Op. cit.*, p. 6.

Vejamos um exemplo: se, nos dias atuais, um grupo de importadores de produtos chineses pressionasse o governo a criar um sistema de trem de gravidade para que os materiais fossem transportados por um túnel que passasse pelo centro da Terra e ligasse a China ao Brasil em menos de uma hora, o governo provavelmente não acolheria essa demanda por motivos de custos e dificuldade de implementação. Essa recusa de demanda é uma política pública? [...] acreditamos que situações de omissão ou negligência governamental **não devam ser consideradas políticas públicas**, mas apenas falta de inserção do problema na agenda formal.⁶⁹

Esclareça-se, todavia, que as omissões supracitadas referidas por Leonardo Secchi não se confundem com àquelas oriundas de omissões e negligências procedentes da própria política pública, o que compromete, portanto, a sua implementação, assim como o seu grau de eficácia.⁷⁰

Nesse diapasão, conclui-se que uma política pública é uma diretriz e isso compreende, portanto, uma prescrição formulada por um ou alguns atores (estatal ou não estatal) destinada à resolução de um problema público possuindo, portanto, maior ou menor amplitude para a sua efetivação, o que se dará a partir de um plexo de ações ou inações provenientes dessa diretriz.⁷¹

2.2.3 Terceiro entrave conceitual: “Apenas diretrizes estruturantes (de nível estratégico) são políticas públicas? Ou as diretrizes mais operacionais também podem ser consideradas políticas públicas”⁷²

Quando se fala em políticas públicas, parte dos teóricos as compreendem apenas enquanto “macrodiretrizes estratégicas ou conjuntos de programas”⁷³. Nesse sentido, pode-se citar teóricos como Comparato⁷⁴ e Massa-Arzabe⁷⁵. A partir dessa compreensão as políticas públicas são entendidas enquanto elementos estruturantes, ao passo que programas, planos e projetos são meramente fatores garantidores da

⁶⁹ *Id.*, grifo nosso.

⁷⁰ *Id.*

⁷¹ *Id.*

⁷² *Id.*

⁷³ *Ibid.*, p.7.

⁷⁴ COMPARATO, Fábio Konder. Ensaio sobre o juízo de constitucionalidade de políticas públicas. In: BANDEIRA DE MELLO, Celso Antônio (Org.). **Estudos em homenagem a Geraldo Ataliba**. São Paulo: Malheiro, 1997, v.2.

⁷⁵ MASSA-ARZABE, Patrícia Helena. Dimensão jurídica das políticas públicas. In: BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direito administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2002.

eficácia da política, tal como engrenagens para uma máquina. Dessa forma, estes últimos não podem ser entendidos individualmente enquanto políticas públicas.⁷⁶

Em nosso entendimento, o nível de operacionalização da diretriz não é um bom critério para o reconhecimento de uma política pública. Se fosse adotada essa delimitação, excluiria da análise as políticas municipais, regionais, estaduais e aquelas intraorganizacionais que também se configura como respostas a problemas públicos. [...] Uma metáfora mais natural seria a da árvore. A árvore entendida como a macropolítica; a raiz, o tronco e os galhos entendidos como políticas de nível intermediário; e as folhas e os frutos entendidos como as políticas operacionais.⁷⁷

As políticas públicas compreendem, desta forma, não apenas as diretrizes estruturantes também denominadas como de nível estratégico, mas também as diretrizes intermediárias e operacionais⁷⁸. “Independente do nível de análise, ou do nível de operacionalização, o conceito de política pública está vinculado à tentativa de enfrentamento de um problema público”.⁷⁹

Registre-se que a maioria das políticas públicas que é alvo da análise da literatura especializada⁸⁰, em verdade, são aquelas que se desdobram em programas e planos, e aquelas com amplitude local e regional.⁸¹

Após enfrentar esses três entraves conceituais que são estruturantes para a compreensão das políticas públicas, um questionamento importante ainda persiste: o que configura um problema enquanto público?

2.2.4 Mas afinal o que é um problema público?

Falar em problemas é falar em cotidiano – um emaranhado de ações e omissões que se direcionam de forma assertiva ou disruptiva para o fim que se propõem. Desta forma, a inteligência do problema público perpassa a compreensão de uma situação atual ou passada, que precisa ser revista ou ressignificada para que se

⁷⁶ SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2016, p.7.

⁷⁷ *Ibid.*, p.7-9.

⁷⁸ *Id.*

⁷⁹ *Ibid.*, p.9.

⁸⁰ *Policy studies.*

⁸¹ SECCHI, Leonardo. *Op. cit., loc. cit.*

possa atingir um fim público, ou seja, que atenda às necessidades de uma determinada realidade pública.

Segundo Leonardo Secchi, “um problema só se torna público quando os atores políticos intersubjetivamente o consideram um problema (situação inadequada) e público (relevante para a coletividade)”⁸². Todavia, ao falar em um problema relevante para a coletividade, deve-se questionar que coletividade? Qual problema? Será que se um determinado grupo entender uma situação que vá em desentorno aos princípios constitucionais isso poderia ser considerado um problema público? Deve-se ter muita cautela e atenção ao encarar tal assunto.

De certo, se se observa uma situação existente que evidencie a falta de concretização de princípios fundamentais e, portanto, constitucionais isso, por si só já evidenciará um problema público. Isso porque a Constituição consiste em um pacto social, um instrumento que externalizará aquilo que uma sociedade entende enquanto basilar e estruturante na sua formação coletiva. O que irá, portanto, nortear não só a composição do próprio Estado e sua atuação, como balizará todas as relações público e privadas de uma determinada sociedade.

O Estado brasileiro passou por um processo de constitucionalização do Direito, o que significa dizer que a Constituição Federal assumiu um status de prisma axiológico que servirá enquanto direcionador e norteador para toda a estrutura legal do Estado, assim como para todas as relações da malha societária.

Desta forma, um problema será considerado público a partir do momento que se relacione diretamente com algum princípio fundamental e, portanto, a sua não observância, pois a partir da sua ausência verificar-se-á um *status quo* que deve ser alterado para a garantia constitucional. Não obstante, a observância de um problema público não significa necessariamente que haverá uma política pública destinada para a sua resolução. Talvez soe como um descompasso afirmar isso, pois o mais lógico seria pensar em um silogismo: se há um problema público então deve-se ter uma política pública para a sua resolução. No plano ideal talvez seja simples, todavia ao se materializar no plano concreto, necessita-se de uma observância clínica da situação estatal e societária do que é possível alcançar e satisfazer naquele momento.

Em outras palavras, deve-se verificar qual a disponibilidade financeira e

⁸² *Ibid.*, p.10.

orçamentária existente para a resolução de um determinado problema público, assim como se há interesse, por parte de atores estatais ou não estatais de assumir o protagonismo na resolução desse problema a partir da formulação de determinada política pública. Obviamente que para aqueles que acreditam que somente os atores Estatais podem figurar enquanto *policymakers*, ficarão reféns do que se chama agenda pública.

¿Cuándo o dónde se comienza a definir un problema público? El enfoque de las políticas públicas recurre al concepto de formación de la agenda pública para ubicar política y analíticamente el surgimiento de los problemas públicos. Desde este análisis se afirma que los problemas públicos no existen por sí mismos y que su objetividad es más supuesta que real, ya que no todos los problemas se pueden convertir en problemas públicos y no todos los problemas públicos alcanzan una definición precisa que se traduzca o que pueda culminar en decisiones públicas acertadas.⁸³

Evidencia-se, portanto, em diversos níveis, a necessidade de se pensar políticas públicas a partir de uma rede colaborativa entre atores estatais e não estatais – conforme se abordou quando se buscou enfrentar o primeiro entrave conceitual. Haja vista o Estado de *per si* possuir um aparato limitado⁸⁴ tendo que, em diversos momentos identificar o grau de prioridade da resolução de determinados problemas em função de outros⁸⁵. Desta forma, atores não estatais podem ter interesses em colaborar com a resolução desses problemas, pois lhe afetam também diretamente. Nesse diapasão, uma questão ganha destaque: a identificação de um problema público.

Um problema é a discrepância entre o *status quo* e uma situação ideal possível. Um problema público é a diferença entre o que é e aquilo que se gostaria que fosse a realidade pública. Um problema público pode aparecer subitamente, por exemplo, uma catástrofe natural que

⁸³ “Quando ou onde se começa a definir um problema público? O enfoque das políticas públicas recorre ao conceito de formação de uma agenda pública para situar política e analiticamente o surgimento de problemas públicos. A partir desta análise, afirma-se que os problemas públicos não existem por si mesmos e que sua objetividade é mais suposta do que real, uma vez que nem todos os problemas podem se converter em problemas públicos, assim como nem todos os problemas públicos alcançam uma definição precisa que se traduza ou culmine em decisões públicas bem-sucedidas”. In: MONTECINOS, Egon Elier. Límites del enfoque de las políticas públicas para definir un “problema público”. **Cuadernos de Administración**, v. 20, n.33, ene.-jun., 2007, p. 337. Bogotá (Colômbia). Tradução livre. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20503314>>. Acesso em: 4 dez. 2017.

⁸⁴ Cf. HOLMES, Stephen; SUNSTEIN, Cass R. **The cost of rights: why liberty depends on taxes**. New York/London: WW Norton & Company, 2000.

⁸⁵ Vide Teoria da Reserva do Possível.

afete a vida de pessoas de determinada região. Um problema público também pode ganhar importância aos poucos, como o congestionamento nas cidades ou a progressiva burocratização de procedimentos e serviços públicos. Um problema público pode estar presente por muito tempo, porém não receber suficiente atenção porque a coletividade aprendeu a conviver com ele, como o caso da favelização das periferias das grandes cidades.⁸⁶

Para Gunnar Sjöblom, a identificação do problema público compreende a *“percezione del problema, definizione e delimitazione del problema e a valutazione della possibilità di una soluzione”*⁸⁷, ou seja, em um primeiro momento identificar um problema enquanto público, para depois definir e delimitar esse problema, a partir da compreensão de seus elementos constitutivos e, por fim, avaliar qual a melhor possibilidade de solução.

Sabe identificar o problema quem com ele possui relação ou proximidade para conseguir visualizá-lo e compreendê-lo a partir de suas reais necessidades. Em verdade, quem não possui vínculo direto até consegue identificar o problema público, todavia não terá o alcance da real dimensão de suas vicissitudes e, portanto, se for o protagonista da formulação da política pública terá grande probabilidade de, ao formular, apresentar diretrizes resolutivas que não alcancem o grau de eficácia esperado para a solução do problema.

Visto isso, necessário se faz compreender as tipologias existentes de políticas públicas para que se possa contextualizar qual delas melhor se adequa para a necessidade de políticas educacionais na área do Direito – que será objeto de análise no próximo capítulo.

2.3 TIPOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Conforme dito outrora, a literatura especializada em Políticas Públicas não estabelece uma abordagem uníssona. Desta forma, observam-se diferentes abordagens, o que engendra em tipologias diversas.

⁸⁶ SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2016, p. 44.

⁸⁷ SJÖBLOM, Gunnar. Problemi e soluzioni in politica. **Rivista Italiana di Scienza Politica**, v. 14, n. 1, p. 41-85, 1984. Tradução livre: “percepção do problema, definição e delimitação do problema e avaliação da possibilidade de uma solução”.

Segundo Leonardo Secchi,

Uma tipologia é um esquema de interpretação e análise de um fenômeno baseado em variáveis e categorias analíticas. Uma variável é um aspecto discernível de um objeto de estudo que varia em qualidade ou quantidade. Uma categoria analítica é um subconjunto de um sistema classificatório usado para identificar diversas variáveis: idade, gênero, etnia, nível de escolaridade etc. Essas variáveis podem ser organizadas em um sistema classificatório composto de categorias analíticas. Podemos convencionar que as categorias analíticas para idade sejam em anos vividos (1,2, 3 etc.) ou em fases da vida (bebê, criança, adolescente, adulto, idoso) [...], e assim por diante. O objeto de estudo 'políticas públicas' também pode ser analisado com o auxílio desses esquemas analíticos. As tipologias de políticas públicas são formas de classificar os conteúdos, os atores, os estilos, as instituições, dentro de um processo de política pública.⁸⁸

Observa-se, portanto, alguns modelos explicativos⁸⁹ que foram criados para compreender de que forma o Estado se organiza para elaborar e estruturar respostas efetivas para solucionar um problema público. Tais tipologias revestem-se de importância principalmente no momento de formulação da política, pois será o que lastreará e orientará a postura dos atores estatais e não estatais no momento de propor uma solução ao problema público, ao necessitar realizar um mapeamento da situação para melhor compreender as nuances das demandas que se apresentam.

2.3.1 Tipologia de Lowi

Theodore Lowi é um dos principais nomes dentro da literatura especializada de Políticas Públicas, sendo, portanto, considerado um dos “pais” da compreensão que se tem hoje. Os estudos e contribuições de Lowi⁹⁰ constituem cognoscível giro copernicano nos estudos políticos, por ter identificado que a verificação do tipo de política pública que se esteja a falar será fundamental para a própria dinâmica política

⁸⁸ SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2016, p. 24.

⁸⁹ SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: conceitos, tipologias e sub-áreas**. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3843/material/001-%20A-%20POLITICAS%20PUBLICAS.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

⁹⁰ LOWI, Theodore J. The State in politics: the relation between policy and administration. *In*: NOLL, R. G. (Org.). **Regulatory policy and the Social Sciences**. Berkeley: University of California Press, 1985, p. 67-105.

de um Estado, ou seja, as respostas do aparato estatal se diferenciarão a partir do conteúdo de resposta que for solicitado.

Para Lowi as Políticas Públicas podem revestir-se de quatro roupagens ou externalizações: regulatórias, distributivas, redistributivas e constitutivas. As primeiras seriam aquelas destinadas a estabelecer modelos “padrões de comportamento, serviço ou produto para atores público e privados”.⁹¹

Exemplos desse tipo de políticas são as regras para a segurança alimentar, para operação do mercado financeiro, regras de tráfego aéreo, códigos de trânsito, leis e códigos de ética em assuntos como aborto e eutanásia ou, ainda, proibição de fumo em locais fechados e regras para publicidade de certos produtos. Segundo Lowi (1964), as políticas regulatórias se desenvolvem predominantemente dentro de uma dinâmica pluralista, em que a capacidade de aprovação ou não de uma política desse gênero é proporcional à relação de forças dos atores e interesses presentes na sociedade.⁹²

As distributivas, por sua vez, são aquelas que engendram algum tipo de prerrogativa para algum grupo social específico e seu dispêndio dilui-se de forma difusa para toda a coletividade⁹³.

Exemplos desse tipo de política pública são subsídios, gratuidade de taxas para certos usuários de serviços públicos, incentivos ou renúncias fiscais etc. Esse tipo de política se desenvolve em uma arena menos conflituosa, considerando que quem paga o ‘preço’ é a coletividade. A grande dificuldade no desenho de políticas distributivas é a delimitação do grupo beneficiário (quem é e que não é beneficiário). De acordo com Lowi (1964), esse tipo de política se desenvolve em arenas onde predomina o “toma lá dá cá” (*logrolling*), ou seja, o troca-troca de apoios de forma pragmática. As emendas parlamentares ao orçamento da União, para a realização de obras públicas regionalizadas, são típicos exemplos de políticas distributivas, em que congressistas e grupos políticos condicionam apoios a certas emendas orçamentárias caso recebam em troca apoio nas suas emendas.⁹⁴

As redistributivas se diferenciam das distributivas somente no que tange ao custeio, ou seja, enquanto as distributivas os benefícios são concedidos a um grupo e o custeio é rateado/diluído para toda a coletividade, as políticas redistributivas no momento do custeio elegem também um grupo social como responsável.

⁹¹ SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2016, p. 25.

⁹² *Id.*

⁹³ *Id.*

⁹⁴ *Id.*

É um tipo de política que provoca muitos conflitos, pois representa um jogo de soma zero. Exemplos clássicos são cotas raciais para universidades, políticas de beneficiários sociais ao trabalhador e os programas de reforma agrária. Segundo Lowi, as políticas redistributivas não recebem esse rótulo pelo resultado redistributivo efetivo (renda, propriedade etc.), mas sim pela expectativa de contraprestação de interesses claramente antagônicos. O tipo de dinâmica predominante em arenas políticas redistributivas é o elitismo, no qual se formam duas elites, uma demandando que a política se efetive e a outra lutando para que a política seja descartada.⁹⁵

Por fim, mas não menos importante, tem-se as políticas constitutivas, que regularão a própria atuação estatal e sua relação com o poder, ou seja, são as políticas que possuem como objeto a definição de “competências, jurisdições, regras da disputa política e da elaboração de políticas públicas”.⁹⁶

São chamadas *meta-polícies*, porque se encontram acima dos outros três tipos de políticas e comumente moldam a dinâmica política nessas outras arenas. Exemplos são as regras do sistema político-eleitoral, a distribuição de competências entre poderes e esferas, regras das relações intergovernamentais, regras da participação da sociedade civil em decisões públicas. Políticas constitutiva provocam conflitos entre os entes e os atores diretamente interessados (por exemplo, partidos, os três poderes, os níveis de governo), pois têm a capacidade de alterar o equilíbrio de poder existente (quem manda e quem faz). Os eleitores, os usuários das políticas públicas e o cidadão comum raramente se interessam por esse tipo de política, já que não tratam de prestação de serviços ou de ações concretas de governo.⁹⁷

Esclareça-se ainda que a divisão entre as modalidades propostas por Lowi não são estanques, ou seja, na prática observa-se uma linha tênue, haja vista muitas políticas públicas comportarem a combinação de mais de uma modalidade de política.⁹⁸

2.3.2 Tipologia de Wilson

James Wilson dará continuidade à abordagem lowiniana, principalmente no que tange as políticas distributivas, uma vez que emprega o parâmetro da “distribuição dos custos e benefícios da política pública na sociedade”⁹⁹. Para Wilson a análise deve perpassar algumas compreensões: os benefícios podem ser distribuídos ou

⁹⁵ *Ibid.*, p.25-26.

⁹⁶ *Ibid.*, p.26.

⁹⁷ *Id.*

⁹⁸ *Id.*

⁹⁹ *Id.*

concentrados, assim como os custos. Nas situações em que se têm benefícios e custos distribuídos ter-se-á o que ele denomina de política majoritária; em contrapartida, nas situações em que se apresentar benefícios e custos de forma concentrada, verificar-se-á uma política que Wilson denomina de grupo de interesses. Todavia pode-se observar situações intermediárias, quais sejam, hipóteses em que apenas um dos elementos será distribuído e o outro concentrado. Nesses casos se os benefícios forem distribuídos e os custos forem concentrados ter-se-á uma política empreendedora; na hipótese oposta, ou seja, com benefícios concentrados e custos distribuídos, verificar-se-á uma política denominada clientelista.

Apresentar-se-á tais informações a partir de um quadro, para que se possa visualizar de forma clara as contribuições de James Wilson.

Quadro 1 - Tipologia de Políticas Públicas de Wilson

		Custos	
		Distribuídos	Concentrados
Benefícios	Distribuídos	Política majoritária	Política Empreendedora
	Concentrados	Política clientelista	Política de grupo de interesses

Fonte: SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2016, p.27.

2.3.3 Tipologia de Gormley

William Gormley Jr.¹⁰⁰ apresentará uma tipologia que se fundamenta na ideia de nível de saliência, compreendida pelo autor como uma habilidade de influenciar e captar a atenção do público, e de nível de complexidade, compreendida enquanto uma carência de *know how* para a elaboração e implementação.¹⁰¹

Segundo Gormley (1986), se um analista é capaz de categorizar de maneira apropriada uma política pública nesse esquema, também é possível prever o comportamento de políticos, burocratas, cidadãos,

¹⁰⁰ GORMLEY JR., William T. Regulatory issue networks in a Federal system. **Polity**, v.18, n.4, p.595-620, 1986.

¹⁰¹ SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2016, p.28.

meios de comunicação, bem como é possível prever mecanismos de decisão a patologias do processo decisório que podem emergir. Como se percebe, e da mesma forma que acontece no esquema de Lowi e de Wilson, o conteúdo de uma política pública é entendido por Gormley como variável independente e a dinâmica política é a variável dependente.¹⁰²

A partir da combinação dessas variáveis, surgem as seguintes possibilidades de análise: nas situações em que se têm altos níveis de saliência e complexidade ter-se-á o que ele denomina de política de sala operatória; em contrapartida, nas situações em que se apresentar baixos níveis de saliência e complexidade, verificar-se-á uma política que Gormley denomina baixo escalão. Todavia podem-se observar situações intermediárias, quais sejam, hipóteses em que apenas a observância de um dos níveis será alta e a outra baixa. Nesses casos se o nível de saliência for alto e o de complexidade for baixo, ter-se-á uma política de audiência; na hipótese oposta, ou seja, com baixos níveis de saliência e altos níveis de complexidade, verificar-se-á uma política denominada sala de reuniões.

No grupo da política de sala operatória estão os exemplos das regulamentações sobre organismos geneticamente modificados, regulamentação sobre qualidade da água e do ar, licenciamento de medicamento etc. São tecnicamente muito densas e têm apelo popular.

No grupo da política de audiência entram as políticas públicas que são de simples elaboração do ponto de vista estrutural, mas que tendem a atrair grande atenção das pessoas —e por consequência dos partidos — e da mídia, como políticas de cotas raciais, regulamentação sobre aborto, regulamentação da prostituição etc.

O grupo da política de sala de reuniões é exemplificado por pacotes de reforma administrativa, regras para o setor bancário, regulação de especificações técnicas para o setor de construção civil, regulação da competição de empresas prestadoras de serviço telefônico, energético etc. Nesse grupo existe uma baixa capacidade de atrair a atenção da coletividade e o conhecimento técnico é necessário para formatar os contornos da política pública.

No grupo da política de baixo escalão (*street level policy*) estão rotinas administrativas para os agentes públicos, regulações quanto à prestação de informações dos cidadãos e empresas para o Fisco etc. São chamadas 'baixo escalão' por causa da simplicidade de sua elaboração e porque não atraem grande atenção popular.¹⁰³

Apresentar-se-á tais informações a partir de um quadro, para que se possa visualizar de forma clara as contribuições de William Gormley.

¹⁰² *Ibid.*, p.29.

¹⁰³ *Ibid.*, p.28-29.

Quadro 2 - Tipologia de Políticas Públicas de Gormley

		Complexidade	
		Alta	Baixa
Saliência	Alta	Política de sala operatória ¹⁰⁴	Política de audiência ¹⁰⁵
	Baixa	Política de sala de reuniões ¹⁰⁶	Política de baixo escalão ¹⁰⁷

Fonte: SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** São Paulo: Cengage Learning, 2016, p.28.

2.3.4 Tipologia de Gustafsson

Gunnel Gustafsson apresentará uma tipologia que possui como elemento estruturador o interesse pela disponibilidade ou indisponibilidade do conhecimento para a elaboração e implementação por parte do *policymaker*, assim como se há ou não a intenção por parte dele de implementar a política pública¹⁰⁸. Nas situações em que se tem a disponibilidade de conhecimento para a elaboração e implementação, assim como existe a intenção em implementar a política pública, ter-se-á o que ele denomina de política real; em contrapartida, nas situações em que se apresentar a indisponibilidade de conhecimento para a elaboração e implementação, assim como a ausência de intenção em implementar a política pública, verificar-se-á uma política que Gustafsson denomina de sem sentido. Todavia podem-se observar situações intermediárias, quais sejam, hipóteses em que apenas um dos elementos será verificado. Nesses casos, se houver disponibilidade de conhecimento para a elaboração e implementação e houver a ausência de intenção em implementar a política pública, ter-se-á uma política simbólica; na hipótese oposta, ou seja, em que haja a indisponibilidade de conhecimento, mas haja a intenção de implementá-la, verificar-se-á uma política denominada pseudopolítica.

¹⁰⁴ *Operating room politics.*

¹⁰⁵ *Hearing room politics*

¹⁰⁶ *Board room politics.*

¹⁰⁷ *Street level politics.*

¹⁰⁸ SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** São Paulo: Cengage Learning, 2016, p.29.

As políticas públicas reais são aquelas que incorporam a intenção de resolver um problema público com o conhecimento para resolvê-lo. Estas são as políticas públicas ideias, e os *policymakers* geralmente clamam que suas políticas públicas pertencem (sic) a essa categoria. As políticas simbólicas (*symbolic policies*) são aquelas em que os *policymakers* até possuem condições de elaborá-la, mas intimamente não demonstram grande interesse em colocá-las em prática. São 'para inglês ver', ou seja, voltadas mais para o ganho de capital político do que para o enfrentamento efetivo do problema público. [...]

As pseudopolíticas são aquelas em que o *policymaker* até tem interesse e gostaria de ver sua política funcionando, mas não possui conhecimento para estruturá-la adequadamente. [...]

A política sem sentido é aquela elaborada sem conhecimento específico sobre o problema ou sem alternativas de solução para o problema, além de ser vazia de intenções políticas genuínas. Uma política sem sentido é uma solução a um problema que reúne incompetência com o cinismo dos *policymakers*. [...]

Da mesma forma que na tipologia de Lowi, Gustafsson (1983) admite que sua tipologia seja um ideal-tipo, bastante útil para análise, mas com limitações práticas. Frequentemente as políticas públicas acumulam aspectos de realidade, efetividade, simbolismo e incompetência.¹⁰⁹

Apresentar-se-ão tais informações a partir de um quadro, para que se possa visualizar de forma clara as contribuições de Gustafsson.

Quadro 3 - Tipologia de Políticas Públicas de Gustafsson

		Intenção de implementar a Política Pública	
		Sim	Não
Conhecimento para a elaboração e implementação	Disponível	Política real	Política simbólica
	Indisponível	Pseudopolítica	Política sem sentido

Fonte: SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: Conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** São Paulo: Cengage Learning, 2016, p.29.

2.3.5 Tipologia de Bozeman e Pandey

Bozeman e Pandey adotam como critério de distinção das políticas públicas o nível de conteúdo técnico e de conteúdo político.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 29-30.

Políticas públicas de conteúdo essencialmente político são aquelas que apresentam conflitos relevantes no estabelecimento de objetivos e no ordenamento de objetivos, e, de alguma forma, ganhadores e perdedores da política pública são identificáveis antes da implementação.

Políticas públicas de conteúdo técnico apresentam poucos conflitos com relação aos objetivos e ao ordenamento dos objetivos, embora possam aparecer conflitos com relação aos métodos.¹¹⁰

Essa abordagem de Bozeman e Pandey permite que as políticas públicas sejam revistas ao longo de seu ciclo¹¹¹, o que gera diversas críticas por parte da literatura especializada, assim como que todas possuem em sua essência conteúdos técnicos e políticos simultaneamente, todavia irão externalizar gradações distintas a partir de suas necessidades.

Apresentar-se-á tais informações a partir de um quadro, para que se possa visualizar de forma clara as contribuições de Bozeman e Pandey.

Figura 2 - *Continuum* do conteúdo de uma política



Fonte: SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2016, p.31.

2.3.6 Criação de novas tipologias

O *policy maker*, ao identificar um problema público e formular uma política pública que vise a sua resolução, pode valer-se da utilização das tipologias já existentes na literatura especializada (aplicação dedutiva), assim como, ante as necessidades apresentadas elabore também uma nova tipologia (desenvolvimento indutivo) que consiga abraçar todas as especificidades do caso em tela¹¹².

O desenvolvimento indutivo de tipologias se baseia na capacidade do pesquisador em estabelecer um critério diferente para a verificação de uma variável ou estabelecer novas categorias analíticas para a

¹¹⁰ *Ibid.*, p.31.

¹¹¹ *Id.*

¹¹² *Id.*

classificação dos fenômenos. Por exemplo, outros critérios que poderiam ser usados para a construção de tipologias podem ser o grau de intervenção (estrutural *versus* conjuntural) (Teixeira, 2002) (sic), a abrangência dos potenciais benéficos (universais, segmentais, fragmentados) (Teixeira, 2002) (sic), a ideologia inspiradora da política pública, o nível de isolamento da política pública em relação a outras políticas públicas, o prazo de vigência da política pública (determinado *versus* indeterminado) etc.¹¹³

Ante o exposto, mister se faz estabelecer uma abordagem sistêmica como pressuposto para o entendimento de Políticas Públicas, haja vista necessitar dialogar com diversos elementos e variáveis, assim como adequar as necessidades e especificidades do problema público que se pretenda resolver às complexidades do mundo pós-moderno.

2.4 A ABORDAGEM SISTÊMICA COMO PRESSUPOSTO PARA O ENTENDIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM UM MUNDO COMPLEXO

Ante a complexidade das relações pós-modernas, mister se faz a promoção de diálogos e interfaces entre campos distintos do saber para uma melhor compreensão de seus fenômenos, haja vista a necessidade de uma visão multidimensional: pluri, inter e transdisciplinar¹¹⁴.

No estudo de Políticas Públicas não se pode, portanto, ter uma visão compartimentalizada e distante dos fenômenos sociais, uma vez que a resolução de problemas públicos compreende demandas cada vez mais complexas, próprias da pós-modernidade. Jerônimo Tybusch e Luis Gustavo Gomes Flores, em outras palavras, esclarecem que:

Estamos em uma época de pensamentos compartimentalizados, separados uns dos outros. Neste sentido, mesmo o conhecimento mais sofisticado, se estiver isolado, deixa de ser considerado pertinente. As especializações das disciplinas não chegam a estabelecer comunicação com as demais, tratando cada uma de problemas a partir do seu ponto de vista e de modo isolado. Isto se torna realmente problemático quando percebemos que os problemas nas sociedades atuais são transversais, multidimensionais e planetários.¹¹⁵

¹¹³ *Ibid.*, p.31-32.

¹¹⁴ MORIN, Edgard. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

¹¹⁵ TYBUSCH, Jerônimo S.; FLORES, Luis Gustavo Gomes. Educação sistêmico-complexa e saber jurídico: possibilidade de percepção das relações comunicacionais no direito. *In*:

Nesse sentido, trazer uma abordagem sistêmica como pressuposto para o entendimento de políticas públicas elucida as possibilidades de interação e diálogo que este sistema pode ter com outros.

David Easton¹¹⁶ – um dos principais nomes da escola sistêmica de ciências políticas – entende as Políticas Públicas enquanto um resultado oriundo do sistema político, a partir da resposta aos *inputs* (solicitações e colaborações) em *outputs* (deliberações e execuções).

As teorias sistêmicas tiveram duas grandes tendências: a organicista, através da Teoria Geral dos Sistemas (TGS), concebida pelo biólogo Ludwig von Bertalanffy, que apresentava uma teoria com princípios universais aplicáveis a sistemas em geral, de natureza física, biológica e social; e a mecanicista, através da cibernética, concebida pelo matemático Norbert Wiener e pelo fisiologista Arturo Rosenblueth Stearns, que propôs uma construção de sistemas que reproduzissem os mecanismos de funcionamento dos sistemas vivos, com enfoque no estudo do controle e comunicação no animal e na máquina. Interessa, não obstante, para esse recorte, a abordagem da Teoria Geral dos Sistemas, que será a inspiração, junto com o funcionalismo estrutural de Parsons, para a Teoria Geral dos Sistemas Sociais¹¹⁷ de Niklas Luhmann, que norteará a compreensão sistêmica do presente trabalho.

TRINDADE, André (Coord.). **Direito educacional sob uma ótica sistêmica**. Curitiba: Juruá, 2008, p.122.

¹¹⁶ EASTON, David. **The political system: an inquiry into the state of Political Science**. New York: Alfred A. Knopf, 1953.

¹¹⁷ No campo das Ciências Sociais, a concepção de 'sistema social' é pedra de toque na obra de Talcott Parson, que influenciará, por sua vez, a Teoria Geral dos Sistemas Sociais de Luhmann. Pode-se entender por sistema social: "um sistema de ações de indivíduos cujas unidades principais são papéis e constelações de papéis. É um sistema de ações diferenciadas, organizadas em um sistema de papéis diferenciados". In: FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Dicionário de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: FGV, 1986, p. 1128-1129.

2.4.1 De Bertalanffy a Luhmann: a abordagem sistêmica como chave para a compreensão da complexidade

As primeiras ideias do pensamento sistêmico repousam na filosofia. Fernando Saéz Vacas¹¹⁸ indica que o conceito de sistema tem referências desde a Grécia Antiga com filósofos como Hesíodo (século XVII a.C.) Platão e Aristóteles (século IV a.C.). Não obstante, foi na primeira metade do século XX, que surgiu uma série de ideias consideradas fundantes da base do pensamento sistêmico.

Ludwig von Bertalanffy, nos anos 30, foi um dos primeiros nomes a surgir em torno da abordagem sistêmica, através dos preceitos da Teoria Geral dos Sistemas (TGS), por ele formulada. Sua teoria evidenciou as ideias de inter-relação e interdependência entre os componentes que formam um sistema, entendido por ele como “um complexo de elementos em interação”.¹¹⁹

Bertalanffy observou que

Concepções e pontos de vista gerais semelhantes surgiram em várias disciplinas da ciência moderna. Enquanto no passado a ciência procurava explicar os fenômenos observáveis reduzindo-os à interação de unidades elementares investigáveis independentemente umas das outras, na ciência contemporânea aparece concepções que se referem ao que é chamado um tanto vagamente “totalidade”, isto é, problemas de organização, fenômenos que não se resolvem em acontecimentos locais, interações dinâmicas manifestadas na diferença de comportamento das partes quando isoladas ou quando em configuração superior,(sic) etc. Em resumo, aparecem “sistemas” de várias ordens, que não são inteligíveis mediante a investigação de suas respectivas partes isoladamente. Concepções e problemas desta natureza surgiram em todos os planos da ciência quer o objeto de estudo fossem coisas inanimadas quer fossem organismos vivos ou fenômenos sociais. Esta correspondência é tanto mais significativa quanto o desenvolvimento das ciências individuais se faz de modo mutuamente independente, em grande parte com desconhecimento recíproco e baseado em fatos diferentes e filosofias contraditórias. Isto indica uma modificação geral na atitude e nas concepções científicas. Não somente os pontos de vista e os aspectos gerais são iguais em diferentes ciências, mas frequentemente encontramos leis formalmente idênticas ou isomórficas em campos diferentes. Em muitos casos, há leis isomórficas válidas para certas classes ou subclasses de “sistemas” independentes da natureza das entidades em questão. Parece existirem leis gerais dos sistemas que se aplicam

¹¹⁸ VACAS, Fernando Sáez. **Complejidad y tecnologías de la información**. Madrid: Fundación Rogelio Segovia para el Desarrollo de las Telecomunicaciones, 2009. Disponível em: <<http://oa.upm.es/5409/>>. Acesso em: 29 set. 2017.

¹¹⁹ BERTALANFFY, Ludwig von. **Teoria Geral dos Sistemas: fundamentos, desenvolvimento e aplicações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 84.

qualquer sistema de certo tipo, independentemente das propriedades particulares do sistema e dos elementos em questão.

Estas considerações conduzem ao postulado de uma disciplina científica que chamamos de Teoria Geral dos Sistemas. Seu objeto é a formulação de princípios válidos para os “sistemas” em geral, qualquer que seja a natureza dos elementos que os compõem e as relações ou “forças” existentes entre eles.¹²⁰

Desta forma, o fundamento da TGS consiste no reconhecimento de sistemas que, a partir de sua interação com o ambiente, irão engendrar retroalimentações podendo estas serem positivas ou negativas. Ocasiona, deste modo, uma autorregulação regenerativa, o que criará, por sua vez, novas propriedades, que podem ser benéficas ou maléficas, para o todo e/ou para as partes que o compõe. Esclareça-se, não obstante, que a interação retromencionada é processual e não pontual, ou seja, o sistema precisa conviver/dialogar/interagir constantemente com a complexidade do mundo e sua caixa de Pandora¹²¹, pois será isso que garantirá a manutenção para a sobrevivência e equilíbrio dos sistemas abertos. Em outras palavras, é somente a partir do processamento de *inputs* (provenientes do meio externo para o interno) e da geração de *outputs* (provenientes de processos organizacionais internos), que eles são capazes de manter a sua identidade e coerência, se reorganizando.

A TGS estruturou-se a partir de estudos na área da biologia, todavia Bertalanffy buscou ampliar as ideias, de modo que se aplicassem a todos os ramos da ciência. Nesse sentido, os sistemas abertos podem ser definidos como “um sistema em troca de matéria com seu ambiente, apresentando importação e exportação, construção e demolição dos materiais que o compõem”.¹²²

Além da abordagem organicista, concebida por Bertalanffy com sua TGS, o matemático Norbert Wiener, em parceria com o engenheiro Bigelow e o fisiologista

¹²⁰ *Ibid.*, p. 61-62.

¹²¹ A primeira mulher, segundo a mitologia grega, fabricada por Vulcano, por ordem de Júpiter, e dotada de todas as graças e talentos, mas que era tão “encantadora” que trouxe aos mortais, como presente celestial, uma caixa que continha todos os males, os quais, quando esta foi aberta, se disseminaram por toda a Terra, restando em seu fundo apenas a esperança. Esperança que, pelo que vemos, se relaciona com o conhecimento dos nossos próprios processos naturais de percepção, conhecimento, comunicação, aprendizagem etc. Desta forma, a expressão “caixa de Pandora” representa o caos, a adversidade, a vicissitude.

¹²² BERTALANFFY, Ludwig von. **Teoria Geral dos Sistemas**: fundamentos, desenvolvimento e aplicações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 186.

Rosenblueth foram fundamentais para o pensamento sistêmico a partir da abordagem mecanicista, com a Teoria Cibernética.

A palavra cibernética vem do grego *kybernetes*, que significa piloto, condutor. Usando essa palavra, queriam reconhecer a importância do primeiro artigo sobre mecanismos de *feedback*, em que Maxwell, em 1868, já falava sobre os ‘condutores’ ou ‘governadores’. E também queriam associar o fato de que as máquinas que dirigem (conduzem, pilotam) um navio são uma das primeiras e mais bem desenvolvidas formas de mecanismos de *feedback*. Wiener ressalta que só mais tarde ficou sabendo que a palavra cibernética já tinha sido usada também, com referência à política, como a arte de governar os homens. A Cibernética costuma ser considerada como a ‘arte de tornar a ação eficaz’.¹²³

Tal teoria surgiu como “uma proposta de construção de sistemas que reproduzissem os mecanismos de funcionamento dos sistemas vivos, ou seja, com a proposta de construção dos chamados autômatos simuladores de vida ou máquinas cibernéticas”¹²⁴. Wiener se debruçou principalmente sobre a engenharia de controle e incorporou em sua teoria o princípio do *feedback*, que consiste em “realimentar o sistema com as informações sobre o próprio desempenho realizado a fim de compensar os desvios em relação ao desempenho desejado”.¹²⁵

Eles tinham conhecimento de que em certas condições o *feedback* é vantajoso e em outras condições pode ser prejudicial para o sistema, impedindo uma atividade organizada. Levantaram a hipótese de que o colapso da atividade organizada se devia a uma sobrecarga dos mecanismos de retroalimentação e que o tipo mais simples desse colapso deveria se manifestar como uma oscilação do momento numa situação de busca voluntária de um alvo.¹²⁶

Não obstante, esclareça-se, segundo Maria José Esteves de Vasconcelos¹²⁷, que a teoria Cibernética se limitou à compreensão da capacidade de autoestabilização ou de automanutenção do sistema, uma vez que ao se debruçar sobre o estudo do *feedback*, em verdade, voltou mais sua atenção aos efeitos corretivos do *feedback*

¹²³ VACONCELLOS, Maria José Esteves de. **O pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência**. Campinas, SP: Papyrus, 2002, p.186.

¹²⁴ *Ibid.* p. 214.

¹²⁵ MOL, Vanessa Bueno. Contribuições da perspectiva sistêmica para a comunicação no contexto organizacional. **Revista Interamericana de Comunicação Midiática**. Santa Maria, v. 12, n. 24, p. 113, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/animus/article/viewFile/10361/pdf>>. Acesso em: 2 out. 2017.

¹²⁶ VACONCELLOS, Maria José Esteves de. *Op. cit.*, p. 213-214.

¹²⁷ *Id.*

negativo, do que sobre os efeitos desintegradores ou transformadores do *feedback* positivo. Foi Magoroh Maruyama, antropólogo e ciberneticista, em 1963, quem conseguiu superar as reflexões de Wiener, ao demonstrar a importância de se estudar a retroalimentação positiva dos sistemas, com a segunda cibernética.¹²⁸

As contribuições da Cibernética de Wiener e as descobertas posteriores foram fundamentais para o desenvolvimento das máquinas automáticas, mas, segundo Humberto Maturana e Francisco Varela,

[...] a organização dos mais complexos sistemas existentes até agora descobertos em nosso universo continuava vedada para a cibernética; ou seja, permanecíamos sem poder responder às perguntas:
Qual a organização do ser vivo?
Qual é a organização do sistema nervoso?
Qual é a organização do sistema social?
E essa ausência se reflete na incapacidade da ciência para responder adequadamente às desordens estruturais e funcionais dos sistemas sociais: distúrbios mentais e psicológicos, econômicos, culturais etc.
[...]
A resposta que se buscava mediante a aplicação do enfoque cibernético devia mostrar então qual era, ao tomar as moléculas como componentes, a *organização do ser vivo*, qual era, ao substituir os neurônios por pessoas, a *organização de todo sistema social* (ou relações comportamentais geradoras das culturas).¹²⁹

Nesse sentido, importante foi a contribuição, para a abordagem sistêmica, do neurobiologista Humberto Maturana, na década de 60, a partir da elaboração de “uma tese global sobre a natureza (cognoscitiva) humana, a partir de uma nova perspectiva que mostra que o central para esse entendimento é a autonomia operacional do ser vivo individual”¹³⁰.

A partir desse pensamento, Maturana questionou a possibilidade do conhecimento objetivo do mundo, bem como a ruptura entre ciência (domínio da coisa, da precisão) e filosofia (domínio do sujeito, da especulação), defendida por Descartes, no século XVII. Em conjunto, essas reflexões trouxeram uma mudança epistemológica considerável para a ciência: de uma crença na possibilidade de conhecimento objetivo e estável do mundo, defendida pelo paradigma tradicional, para outra perspectiva fundamentada na intersubjetividade e na instabilidade. Complementarmente a essas ideias, coube a Morin (2008) reforçar ou desenvolver um terceiro

¹²⁸ *Id.*

¹²⁹ MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas, SP: Editorial Psy II, 1995. p.36-37.

¹³⁰ *Ibid.* p. 38.

pressuposto fundamental ao pensamento sistêmico: a complexidade.¹³¹

Humberto Maturana e Francisco Varela apresentaram um arcabouço conceitual estruturado e substancial sobre os sistemas vivos, com destaque para os conceitos de *organização autopoietica*, *fechamento estrutural* e *acoplamento estrutural*¹³², que foram recapitulados posteriormente, por Niklas Luhmann, para fundamentar sua Teoria dos Sistemas Sociais.

A *autopoiese* ou *autopoiesis* pode ser entendida, conforme Dalmir Lopes Jr., como “a reprodução recursiva de um determinado sistema a partir de suas próprias estruturas”¹³³. Em outras palavras, um sistema autopoietico definirá a partir de sua própria configuração organizacional, os limites que apresenta ante a mudanças estruturais, provenientes de estímulos/pressões externas, que irão nortear/modelar as mudanças internas. A *organização*¹³⁴, desta forma, é entendida por Maturana, como sendo “as relações que devem se dar entre os componentes de um sistema para que este seja reconhecido como membro de uma classe específica”¹³⁵; e a *estrutura*, consiste nos “componentes e as relações que concretamente constituem uma determinada unidade e realizam sua organização”.¹³⁶

Assim, uma mesa, para ser mesa, precisa preencher alguns requisitos como ter uma superfície plana, algum suporte, tudo isso com certa relação de dimensão. Quando alguém corta um pedaço dessa mesa, ela não deixa de ser mesa, mas sua estrutura foi alterada, esse pedaço de madeira arrancado tem uma relação particular com a mesa como um todo. Agora, se essa mesa é serrada no meio, já não há mais mesa, pois sua organização foi afetada.¹³⁷

¹³¹ MOL, Vanessa Bueno. Contribuições da perspectiva sistêmica para a comunicação no contexto organizacional. **Revista Interamericana de Comunicação Midiática**. Santa Maria, v. 12, n. 24, p. 113-114, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/animus/article/viewFile/10361/pdf>>. Acesso em: 2 out. 2017.

¹³² Tais conceitos serão vistos mais adiantes a partir da concepção sistêmica luhmanniana.

¹³³ LOPES JR., Dalmir. Niklas Luhmann. In: FERREIRA, Lier Pires. et al. (Org.). **Curso de sociologia jurídica**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, p.335-336.

¹³⁴ “Organizar: do francês *organizer*, organizar, constituir organismo. Sua origem remota é o grego *organon*, designando parte do corpo que desempenha funções específicas e detém certa autonomia em relação aos outros”. In: SILVA, Deonísio da. **De onde vêm as palavras – origens e curiosidades da língua portuguesa**. São Paulo: A Girafa, 2004, p. 593. “Organização: *s.f* 1. conformação, estrutura das partes que constituem um ser vivo; 2. associação, entidade de cunho social, político, administrativo etc. [...]”. In: HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010, p.564.

¹³⁵ MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas, SP: Editorial Psy II, 1995, p.79

¹³⁶ *Id.*

¹³⁷ LOPES JR., Dalmir. *Op. cit.*, p.336.

O sociólogo alemão Niklas Luhmann é considerado um dos mais importantes teóricos na contemporaneidade. Sua contribuição mais significativa foi “a renovação da teoria dos sistemas, baseada numa mudança paradigmática fundamental: passar da distinção do todo e das partes, para a distinção de sistema e entorno, tendo como referência o conceito de complexidade”¹³⁸. Segundo Leo Peixoto Rodrigues e Fabrício Monteiro Neves, Luhmann foi o responsável não somente pela proposição de uma teoria social, mas “por um revolucionário sistema de pensamento, orientado para diferentes dimensões da reflexão no âmbito das ciências humanas”.¹³⁹

*A obra del profesor Luhmann consiste en la elaboración de una superteoría, con pretensiones de universalidad, vale decir, que reclama aplicabilidad para todo fenómeno social. Esta pretensión de universalidad no ha de ser entendida, no obstante, como un intento de excluir otras posibles interpretaciones teóricas que - desde la misma sociología o desde otras disciplinas; desde la ciencia o desde otros subsistemas de la sociedad - puedan levantarse alternativamente. Por el contrario, la teoría de sistemas de Niklas Luhmann se ha construido en un diálogo constante con diferentes esfuerzos conceptualizadores provenientes de la filosofía, la sociología, la lógica formal, el derecho, la teología, la biología, la física, etc. En este intercambio se desarrolló un marco conceptual que, manteniendo un hilo central que guió la investigación desde sus comienzos hasta su estado definitivo, incorporó elementos de diversas procedencias. Así, la teoría resultante ofrece una amplia variedad conceptual que le permite dar cuenta de los fenómenos sociales de manera radicalmente novedosa y que facilita, además, el diálogo interdisciplinario.*¹⁴⁰

A Teoria dos Sistemas Sociais, de Luhmann, toma como ponto de partida o princípio da diferenciação: “o sistema não é meramente uma unidade, mas uma diferença”¹⁴¹. Nesse sentido, o próprio Luhmann reconhece que, em verdade, trata-se de um paradoxo, “o sistema consegue produzir sua própria unidade, na medida em que realiza uma diferença”¹⁴². O paradoxo torna-se talvez compreensível, a partir do

¹³⁸ NEVES, Clarissa Eckert Baeta; NEVES, Fabrício Monteiro. O que há de complexo no mundo complexo? Niklas Luhmann e a Teoria dos Sistemas Sociais. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, n. 15, jan./jun., p.182, 2006. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/5569/31>. Acesso em: 2 out. 2017.

¹³⁹ RODRIGUES, Leo Peixoto; NEVES, Fabrício Monteiro. **Niklas Luhmann: a sociedade como Sistema**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p.13.

¹⁴⁰ RODRIGUEZ M., Darío; TORRES N., Javier. Autopoiesis, la unidad de una diferencia: Luhmann y Maturana. **Sociologias**. Porto Alegre, n.9, p.107, jan. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222003000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 out. 2017.

¹⁴¹ LUHMANN, Niklas. **Introdução à teoria dos sistemas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.101.

¹⁴² *Id.*

momento que traçamos sua leitura a partir da própria complexidade e paradoxos da vida cotidiana.

Nos hotéis, é comum encontrar telefones com a indicação: *if defect call number...* O aviso pareceria prescrever: este telefone só funciona quando não funcional. Na vida cotidiana, sabe-se como resolver esse tipo de paradoxo: identificam-se diferentes unidades e se distingue, por exemplo, entre os telefones que estão operantes e aqueles que estão fora de serviço. Assim, por meio de um telefone que funciona, reporta-se ao telefone avariado.

Na Teoria dos Sistemas, a resolução do paradoxo não é tão simples. A diferença entre sistema e meio, que possibilita a emergência do sistema é, por sua vez, a diferença mediante a qual o sistema já se encontra constituído.

É claro que, no caso do telefone com defeito, nós, na qualidade de observadores externos, fazemos a diferença; em contrapartida, a teoria do *encerramento operativo* estabelece que a diferença sistema/meio só se realiza e é possível pelo sistema. Isso não exclui que um observador externo, situado no meio, possa observar o sistema. Porém, o ponto cardinal desse preceito teórico resiste em que o sistema estabelece-se (sic) unicamente a isso que ele possa ser observado.¹⁴³

Desta forma, mister se faz compreender que o procedimento de diferenciação, encontra-se intimamente associado com o conceito de *encerramento operativo*¹⁴⁴, que pode ser entendido como a produção de uma operação exclusiva pelo próprio sistema¹⁴⁵. Todavia, esclareça-se que o encerramento operativo não deve ser entendido como uma retomada da compreensão dos sistemas fechados.

Na realidade, este não é o caso, já que o preceito do encerramento operacional cabe distinguir entre operação e causalidade. Por encerramento não se entende isolamento termodinâmico, mas somente fechamento operacional; ou seja, que as operações próprias do sistema se tornem recursivamente possíveis pelos resultados das operações específicas do sistema. [...]

Para a Teoria dos Sistemas, a causalidade é uma relação seletiva estabelecida por um observador; um julgamento que resulta da observação realizada por um observador. A articulação entre causas e efeitos realizada por um observador depende dos interesses com que ordena o objeto, ou na medida em que confere importância a determinados efeitos. Portanto, a causalidade é sempre um princípio de seleção que busca definir exatamente os efeitos, uma vez que não existe segurança natural de que eles se realizem, ou que para obter certos efeitos se possam combinar determinadas causas. No esquema causal, o mundo é definido com a infinitude das possíveis relações entre causas e efeitos, que, em si mesmas, são

¹⁴³ *Id.*

¹⁴⁴ O conceito foi formulado pelo biólogo chileno Humberto Maturana. Luhmann incorpora tal conceito à sua teoria.

¹⁴⁵ LUHMANN, Niklas. **Introdução à teoria dos sistemas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.102.

axiologicamente neutras, mas que em virtude da hierarquia de valores podem adquirir uma estrutura de relevância. [...]

Causalidade e operação são dois conceitos que devem ser mantidos separados, quando se quer chegar a especificar com exatidão as operações que constituem um sistema. Um observador pode estabelecer inter-relações causais nas operações de um sistema; mas deve estar consciente de que nos diferentes níveis de operação a causalidade não ocorre, como se a questão residisse em uma articulação de uma operação a outra.¹⁴⁶

Nesse diapasão, a máxima do *encerramento operacional* – que segundo Luhmann “deve ser o eixo sobre o qual gira a explicação de todos os preceitos teóricos necessários para a especificação da constituição dos sistemas”¹⁴⁷ – direciona-nos à compreensão sobre dois pontos importantes na Teoria dos Sistemas Sociais, que é a ideia de *auto-organização* e a de *autopoiesis*. Não obstante, esclareça-se que tais conceitos que não se confundem, haja vista cada um acentuar aspectos específicos do encerramento operacional.

Auto-organização significa construção de estruturas próprias dentro do sistema. Como os sistemas estão enclausurados em sua operação, eles não podem conter estruturas. Eles mesmo devem construí-las: por exemplo, numa conversa, o que se disse por último é o ponto de apoio para dizer o que se deve continuar dizendo, assim como o que se percebe no último momento constitui o ponto de partida para o discernimento de outras percepções. A presença corporal em um espaço específico é o eixo fundamental para captar a normalidade da continuidade da percepção. Portanto, o conceito de auto-organização deverá ser entendido, primeiramente, como produção de estruturas próprias, mediante operações específicas.

Autopoiesis significa, ao contrário, determinação do estado posterior do sistema, a partir da limitação anterior à qual a operação chegou. Somente por meio de uma estruturação limitante, um sistema adquire a suficiente *direção interna* que torna possível a autorreprodução. Assim, uma estrutura constitui a limitação das *relações possíveis no sistema*, mas não é o fator produtor, a origem da *autopoiesis*. [...] O conceito de *autopoiesis* não oferece ganho de informação e se mantém em um plano geral, abstrato. Necessita de apoios decisivos, como o do conceito de acoplamento estrutural. Maturana busca explicar a variação da estrutura de um sistema (*structural drift*) mediante os diferentes tipos de acoplamentos estruturais através dos quais os sistemas se acoplam ao meio.¹⁴⁸

Ao analisar o conceito de autopoiese, que será revisto sob outros aspectos posteriormente, a Teoria dos Sistemas se confronta com a questão de como se

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 103-106.

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 112.

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 112; 125.

regulam as relações entre sistema e meio. Luhmann esclarece ainda que “nenhum sistema pode evoluir a partir de si mesmo. Em todo processo evolutivo, a autopoiesis do sistema se reproduz e pode sobreviver à reprodução divergente oferecida pelas estruturas”.¹⁴⁹

O conceito de *acoplamento estrutural* especifica que não pode haver nenhuma contribuição do meio capaz de manter o patrimônio de autopoiesis de um sistema. O meio só pode influir causalmente em um sistema no plano da destruição, e não na determinação de seus estados internos.

As causalidades que podem ser observadas na relação entre sistema e meio situam-se exclusivamente no plano dos acoplamentos estruturais – o que significa dizer que estes devem ser compatíveis com a autonomia do sistema. Tal tipo de conceituação reafirma o já especificado [...] um sistema não pode ser mais ou menos autônomo, e mais ou menos autopoietico. Os acoplamentos estruturais podem admitir uma diversidade muito grande de formas, desde que sejam compatíveis com a autopoiesis. A ênfase reside, portanto, nessa compatibilidade.¹⁵⁰

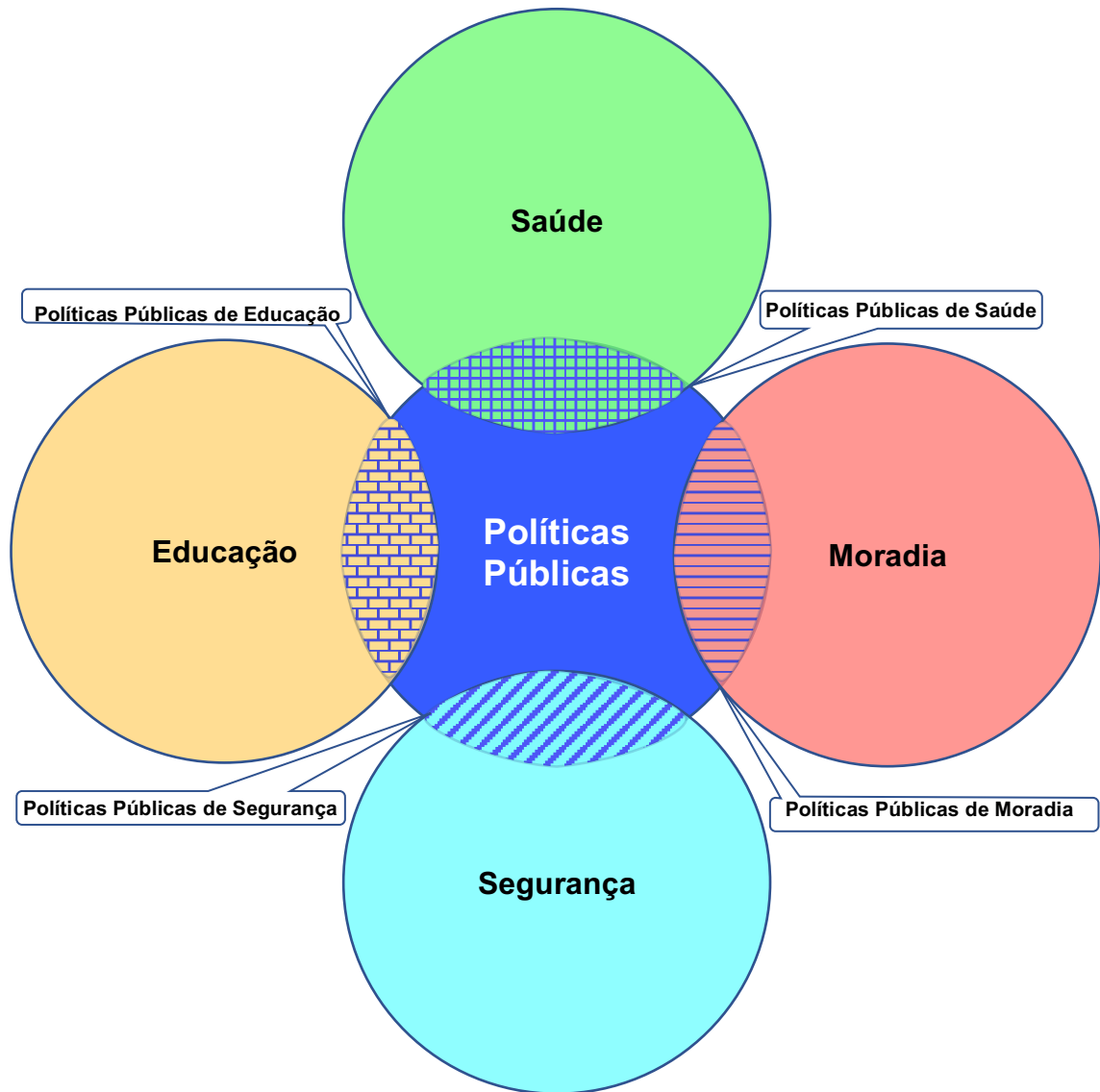
Apresentado o panorama básico da abordagem sistêmica, desde Bertalanffy até Luhmann podemos perceber que as políticas públicas, compreendidas e a problematizadas em um cenário complexo – próprio do mundo pós-moderno –, necessitam de uma abordagem sistêmica. Em outras palavras, resgata-se a ideia de políticas públicas inseridas em uma rede colaborativa e atuante, entre atores estatais e não estatais, que necessita dialogar constantemente com diversos sistemas sociais para que possam alcançar as especificidades da realidade pública a qual pretende transformar.

Falar em políticas públicas, portanto, é falar de um sistema autopoietico, isto é, que se autorregula a partir de uma lógica interna própria, mas que se abre operacionalmente para dialogar, acoplar-se estruturalmente com outros sistemas. Percebe-se, portanto, que ao falar de uma modalidade específica de políticas pública está-se a falar, em verdade, de subsistemas provenientes de acoplamentos estruturais com macrossistemas sociais, conforme ilustra a figura 3.

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 128.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 130.

Figura 3 - Acoplamentos estruturais entre o sistema políticas públicas e outros macrossistemas sociais



Fonte: Figura elaborada pela autora.

O presente trabalho destina-se a discutir políticas públicas educacionais, mais especificamente políticas públicas educacionais na área do Direito. Todavia por questões didáticas optou-se por ilustrar na figura 3 outros subsistemas, tais como o das políticas públicas de saúde, o de moradia e o de segurança, para explicitar a lógica conceitual de tais subsistemas. Esclareça-se ainda que podem existir políticas públicas de caráter transversal, isto é, que possuem acoplamentos estruturais

simultâneos com múltiplos sistemas. É o que ocorre, por exemplo, com as políticas públicas afirmativas que podem ter incidência variada.

Nesse diapasão o próximo capítulo tratará das políticas públicas educacionais, ou seja, um subsistema proveniente entre o acoplamento estrutural do sistema 'políticas públicas' e o macrossistema social 'educação', para que se possa compreender as especificidades presentes em tal sistema e de que forma se pode pensar em novos paradigmas educacionais. Apresentar-se-á, portanto, uma visão geral de políticas públicas educacionais, ou seja, o entendimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 como elemento estruturante e elucidativo, as políticas públicas educacionais na área do direito, o processo de ensino-aprendizagem jurídico, a partir da ideia do niilismo do modelo unidisciplinar, a pluri-inter-transdisciplinaridade como premissa para o processo de ensino-aprendizagem em um mundo complexo.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA ÁREA DE DIREITO E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

No capítulo anterior, realizou-se um estudo profundo acerca da compreensão das políticas públicas, suas delimitações conceituais, características, tipologias, assim como a necessária abordagem sistêmica ante à complexidade das relações do mundo pós-moderno. Extraíu-se que as políticas públicas são diretrizes (estruturantes ou operacionais) elaboradas, por atores estatais ou não estatais, para enfrentar um problema público¹⁵¹. Viu-se também que a escolha pela tipologia que deve revestir determinada política será feita com base nas características elementares e estruturantes do problema público que se pretende resolver. Nesse diapasão não há que se falar em tipologias certas e erradas, mas sim daquela que melhor se adequa às necessidades do problema público em questão. Caso não haja na literatura especializada uma tipologia apropriada (aplicação dedutiva), deve o *policymaker* elaborar uma nova tipologia (desenvolvimento indutivo) que consiga englobar todas as especificidades do caso em tela.¹⁵²

A partir da delimitação conceitual retromencionada para políticas públicas, *mutatis mutandis*, políticas públicas educacionais são diretrizes (estruturantes ou operacionais) elaboradas, por atores estatais ou não estatais, para enfrentar problemas educacionais. Observa-se que o problema público, portanto, é a educação. Todavia parece muito generalista falar em educação, isto porque a educação pode revestir-se de inúmeras acepções e sentidos, o que necessita, portanto, de uma maior delimitação para promover a compreensão adequada.

Adão Francisco de Oliveira elucida a importância desse esclarecimento,

Por que é importante fazer essa observação? Porque educação é algo que vai além do ambiente escolar. Tudo o que se aprende socialmente – na família, na igreja, na escola, no trabalho, na rua, no teatro, (sic) etc. –, resultado do ensino, da observação da repetição, reprodução, inculcação, é educação. Porém, a educação só é escolar quando ela for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas.¹⁵³

¹⁵¹ SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

¹⁵² *Ibid.*, p.31.

¹⁵³ OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas Públicas Educacionais**: conceito e contextualização numa perspectiva didática. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-políticas-públicas-educacionais.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2018.

No mesmo sentido disciplina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que logo no *caput* do artigo 1º dispõe que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”¹⁵⁴. O §1º estabelece o corte epistemológico da legislação ao elucidar que “esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”.¹⁵⁵

Percebe-se, desta forma, que o sentido de educação aqui utilizado diz respeito à educação escolar, em seus diversos níveis¹⁵⁶: básico, composto pela educação infantil, fundamental e ensino médio; e superior, composto pela graduação, pós-graduação (*lato e stricto sensu*) e extensão.

O presente trabalho possui interesse na educação superior, mais especificamente na educação superior da área do Direito, conforme dito anteriormente. Não obstante, para se falar da educação superior jurídica, mister se faz falar das disposições e diretrizes gerais para a educação superior como um todo, que influenciará, por óbvio, a educação jurídica. Tal esclarecimento merece vir à baila, haja vista a temática da educação brasileira engendrar debates múltiplos e profundos em diversos âmbitos. Nesse diapasão, abordar-se-á no próximo tópico a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, de 1996, como elemento estruturante e elucidativo para a ensino superior, e em um momento posterior, as políticas públicas educacionais específicas para a área do Direito.

¹⁵⁴ BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2017.

¹⁵⁵ *Id.*

¹⁵⁶ *Id.*

3.1 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1996 COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE E ELUCIDATIVO PARA O ENSINO SUPERIOR

Antes de adentrar à análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, algumas considerações precisam ser feitas acerca da estrutura e funcionamento do ensino superior no Brasil.¹⁵⁷

A Constituição Federal brasileira de 1988 prevê em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família devendo, portanto, ser promovida e incentivada pela sociedade, a partir de uma rede colaborativa, com vistas ao pleno desenvolvimento humano, para o exercício da cidadania e qualificação profissional¹⁵⁸. O ensino, conforme o *caput* do artigo 206, deverá ser proporcionado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de idéias (sic) e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - Garantia de padrão de qualidade.
- VIII - Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.¹⁵⁹

Com relação aos sistemas de ensino impera o “regime de colaboração” entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios¹⁶⁰, conforme reza o *caput* do artigo 211. Os parágrafos¹⁶¹ desse artigo especificam que: a União deverá organizar o sistema de ensino federal e dos Territórios, além de financiar instituições federais públicas de ensino e exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, tendo

¹⁵⁷ Cf. NEVES, Clarissa Eckert Baeta. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: Unesco, 2002.

¹⁵⁸ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Art. 205. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 fev. 2018.

¹⁵⁹ *Ibid.*, art. 206.

¹⁶⁰ *Ibid.*, art. 211, *caput*.

¹⁶¹ *Ibid.*, art. 211, §§1º a 3º.

a compreensão das finalidades deve ser o prisma orientador para qualquer discussão acerca do ensino superior. Desta forma, estabelece-se como finalidades¹⁷⁰:

- a) O estímulo à criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- b) A formação de diplomados em diferentes áreas do conhecimento, habilitados não somente para a inserção em setores profissionais, mas também para participar no desenvolvimento da sociedade brasileira, assim como na sua contínua formação;
- c) O incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica, objetivando o desenvolvimento da ciência e tecnologia, além da criação e difusão da cultura, para assim, desenvolver a compreensão do homem e do meio em que vive;
- d) A divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, que compõem patrimônio da humanidade, além de difundir o saber através do ensino, publicações ou outras formas de difusão.
- e) O fomento à aspiração constante de lapidação cultural e profissional, de forma a proporcionar a correlata concretização, a partir da integração de saberes e conhecimentos adquiridos numa “estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração”¹⁷¹.
- f) O incentivo ao conhecimento dos problemas atuais do mundo, em específico os nacionais e regionais, com vistas à prestação de “serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade”¹⁷².
- g) A promoção à extensão, que deve ser aberta à participação da comunidade externa, de forma a proporcionar a difusão de “conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”¹⁷³.
- h) Atuação que vise universalizar e aprimorar a educação básica, a partir do desenvolvimento e capacitação de profissionais, além da “realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares”.¹⁷⁴

¹⁷⁰ BRASIL. **Artigo 43 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2017.

¹⁷¹ *Ibid.*, inciso V.

¹⁷² *Ibid.*, inciso VI.

¹⁷³ *Ibid.*, inciso VII.

¹⁷⁴ *Ibid.*, inciso VIII.

Percebe-se, desta forma, que a educação superior, entendida enquanto um dos níveis da educação escolar, se justifica por finalidades específicas compreendidas a partir de uma perspectiva transformadora da própria realidade (global, regional e local), não só pelos conhecimentos técnicos oriundos do saber profissional, mas também a partir da dialética cultural, voltada para o desenvolvimento humano em seus aspectos biopsicossociais. Nesse diapasão o ensino superior está finalisticamente comprometido, conforme elucida o artigo 43 da LDB, com a cultura de transformação, teleologicamente orientada a diálogos transversais entre instituições de ensino e a comunidade. O compromisso do ensino superior transcende, portanto, à lógica das “corporações de ofício”, deve-se cultivar o conhecimento, através do tripé ensino, pesquisa e extensão, que seja capaz de resolver problemas públicos – o que aproxima as instituições de ensino superior de verdadeiras incubadoras do saber, através do desenvolvimento de competências instrumentalizar os estudantes e futuros profissionais a práxis de sua profissão e também à transformação da realidade que se encontra inserido.

Acrescente-se o disposto no *caput* do artigo 52 da LDB que entende as universidades enquanto “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano [...]”¹⁷⁵. É natural pensar, portanto, que as universidades cultivam a pluridisciplinaridade. Será que tal assertiva se confirma quando se estar a falar do ensino jurídico? Mister se faz entender as políticas públicas educacionais na área do direito, a partir do estudo histórico do ensino jurídico brasileiro, para investigar se as diretrizes do ensino jurídico se encontram alinhadas às disposições finalísticas da LDB, assim como à necessidade da abordagem pluridisciplinar em âmbito universitário.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA ÁREA DO DIREITO E OS MARCOS HISTÓRICOS-LEGAIS DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

As políticas públicas, conforme se viu anteriormente, estruturam-se a partir do fim que pretendem atingir, ou seja, do problema público que esteja em questão. Todavia, deve-se esclarecer também que a formatação conferida às políticas públicas

¹⁷⁵ *Ibid.*, art. 53.

traduz o momento histórico, ou seja, a mentalidade socioeconômica de uma determinada comunidade, em um espaço geográfico e temporal. Nesse diapasão estudar o histórico das políticas públicas de um segmento ou área possibilita compreender de forma mais exata as arestas que definem o problema público em tela. Ocorre que as políticas públicas não podem ser compreendidas de forma dissociada da realidade ou, em alguns casos, de outras políticas públicas. Isso se justifica pela dinâmica inter-relacional que pode promover certos descompassos em momentos posteriores à formulação das políticas.

Em outras palavras, quando se pensa em uma estrutura complexa de políticas públicas que se organizem de forma a resolver um problema público, como feixes que se encontram e se alinham para convergirem em conjunto, é preciso ter uma harmonia significativa para alcançar êxito. Se uma dessas políticas muda o ângulo de incidência no problema público, isso significa que ela estará em desarmonia com todas as outras que foram pensadas para atuar em conjunto.

Desta forma, conforme reflexão anterior¹⁷⁶, investigar os contornos históricos objetivando entender o passado e a estruturação deste, possibilita a compreensão do momento presente e a busca de um futuro diferente, isso porque evidentes se tornam as repetições binárias seculares que estiveram presentes ao longo da história da humanidade. Não obstante, essa investigação histórica não deve ser instituída de forma passiva, mas de forma crítica.

Antes de adentrar aos contornos históricos específicos do ensino jurídico brasileiro, deve-se esclarecer que o racionalismo científico teve forte influência na estruturação do pensamento e do conhecimento na modernidade. A estruturação do ensino na modernidade incorporou, portanto, os valores do desenvolvimento da racionalidade e da ciência, tais como: especialização em demasia, separação de ideias e fragmentação do conhecimento. Tal incorporação valorativa influenciou, por conseguinte, a própria organização curricular das universidades nos séculos XIX e

¹⁷⁶ BOAVENTURA, Edivaldo M.; ALMEIDA, Marcella Pinto de. O ensino jurídico brasileiro e a sua necessidade de resignificação na pós-modernidade. **Revista da Academia de Letras da Bahia**, ano 20, n.22. Salvador: Academia de Letras Jurídicas da Bahia, 2017.

XX¹⁷⁷, a partir de disciplinas estanques¹⁷⁸, que não dialogam nem estabelecem interfaces e, conseqüentemente discentes com visões limitadas de sua área de formação – que se refletirá posteriormente quando inseridos no mercado de trabalho e apresentarem um perfil profissional com atuação altamente especializada.¹⁷⁹

De forma geral, toda a análise que fazemos sobre os currículos universitários em qualquer curso em universidades brasileiras não nos mostra um princípio articulador entre as disciplinas, mas apresenta uma gama de disciplinas fragmentadas que disputam a sua primazia no currículo. Essa forma de organizar os currículos concretiza o entendimento que se tem de conhecimento, isto é, para se adquirir o conhecimento é preciso que ele seja apresentado nas suas divisões e nas suas partes para que haja uma melhor condição de apreensão pelo aluno. A formação, assim, procede por partes fragmentadas. A formação por meio desse currículo é alcançada quando se ‘cumprir’ todo o rol de disciplinas escolhidas para aquela formação. Em um currículo com esse formato, não há nenhuma preocupação para a integração dos conteúdos que formam o conhecimento da área.¹⁸⁰

Observa-se que a universidade deixa de ser um *locus* destinado a *práxis* científica, a busca pela *episteme*, ou seja, o lugar em que se faz e se fomenta a ciência, e passa a assumir um espírito pragmático de preparar o estudante para o mercado de trabalho, a partir de uma visão utilitária do conhecimento¹⁸¹. O saber “precisa ser útil, resolver os problemas imediatos da sociedade, respondendo às suas necessidades, sendo essas necessidades, principalmente, as do mercado de trabalho ou do desenvolvimento industrial.¹⁸²

O ensino assume como preocupação imediata, portanto, a instrumentalização do discente para a *práxis* profissional. Com isso, a visão de que o ensino deveria se ocupar também com a transmissão da cultura e com o desenvolvimento do estudante enquanto cidadão esvazia-se ante à pretensão estritamente prática que passou a

¹⁷⁷ PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A construção do conhecimento na modernidade e na pós-modernidade: implicações para a universidade. **Revista Ensino Superior**, n. 14. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-construcao-do-conhecimento-na-modernidade-e-na-pos-modernidade-implicacoes-para-a-universidade>>. Acesso em: 17 maio. 2017.

¹⁷⁸ *Id.*

¹⁷⁹ BOAVENTURA, Edivaldo M.; ALMEIDA, Marcella Pinto de. O ensino jurídico brasileiro e a sua necessidade de resignificação na pós-modernidade. **Revista da Academia de Letras da Bahia**, ano 20, n.22. Salvador: Academia de Letras Jurídicas da Bahia, 2017.

¹⁸⁰ PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. *Op. Cit.*

¹⁸¹ *Id.*

¹⁸² *Id.*

ter¹⁸³. Em outras palavras, a preocupação centrou-se na transmissão das técnicas empregadas e nas respostas que deveriam ser dadas, enquanto que o debate acerca dos valores, dos fins, reflexões e problematizações ocuparam posição secundária no processo de ensino-aprendizagem.¹⁸⁴

Dito isso, adentrar-se-á aos marcos históricos-legais do ensino jurídico brasileiro, de forma a compreender como se estruturam as políticas públicas educacionais nessa área. Por questões didáticas, abordar-se-á esses contornos em quatro momentos, a saber: a criação dos cursos jurídicos e o período imperial no Brasil; a Proclamação da República e as novas estruturas trazidas ao profissional do Direito; o período da República Nova; e a perspectiva entre o domínio militar e a globalização.

3.2.1 A criação dos cursos jurídicos e o período imperial no Brasil

A transferência da Família Real para o Brasil em 1808 engendrou uma atmosfera de reestruturação Estatal, a partir da instalação de órgãos públicos, tais como: ministérios e tribunais, Casa da Moeda, Jardim Botânico, Teatro Real, Imprensa Real, Banco do Brasil, Academia Real de Belas Artes, Biblioteca Real etc. A criação de diversos órgãos simbolizava uma infraestrutura mínima para a Família Real, além estimular a produção artística, científica e cultural na colônia¹⁸⁵. Foi nesse cenário que os primeiros cursos de nível superior foram criados.¹⁸⁶

Até o início do século XIX, a Faculdade de Direito de Coimbra foi o principal *locus* para a formação jurídica dos brasileiros, além de ter sido cenário para as primeiras pretensões de criação de um ensino jurídico em *terra brasilis*. Em 1825 foram aprovados os primeiros estatutos dos futuros cursos jurídicos do Brasil. Não obstante, a sua gênese só se deu após um lapso temporal de dois anos, com a sanção

¹⁸³ LYOTARD, Jean François. **A condição pós-moderna**. Lisboa: Gradativa, 1983.

¹⁸⁴ BOAVENTURA, Edivaldo M.; ALMEIDA, Marcella Pinto de. O ensino jurídico brasileiro e a sua necessidade de resignificação na pós-modernidade. **Revista da Academia de Letras da Bahia**, ano 20, n.22. Salvador: Academia de Letras Jurídicas da Bahia, 2017.

¹⁸⁵ *Id.*

¹⁸⁶ MILANESI, Irton. A construção curricular do ensino superior no Brasil numa perspectiva histórico-sociológica da educação: da Colônia à República. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 5, 1998. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/437>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

da Carta de Lei de 11 de agosto de 1827¹⁸⁷, documento que possibilitou Dom Pedro I instituir a criação dos primeiros cursos de ciências jurídicas e sociais do Brasil: um em São Paulo, no Largo do São Francisco, e outro em Olinda – que depois foi transferido para Recife em 1853.¹⁸⁸

A primeira escola de Direito situada em São Paulo, no Convento de São Francisco, foi instalada em 1º de março de 1828, ao passo que a segunda foi instalada em 15 de maio de 1828, no Mosteiro de São Bento, em Olinda. A partir dos prédios escolhidos para sediar tais cursos, percebe-se a dependência do governo em relação à Igreja Católica¹⁸⁹. Além da dificuldade de instalações para os cursos, houve também dificuldades na formação de um corpo docente especializado.

Em seu início, estas instituições de ensino tiveram dificuldades peculiares de todos os estabelecimentos de ensino, que iniciam suas atividades sem um grupo forte de educadores para apoiá-las, sem uma equipe com legitimidade intelectual para dirigi-las. O que restou relatado evidencia o desrespeito dos alunos e a falta de autoridade dos mestres perante uma clientela pouco acostumada ao estudo e à reflexão.¹⁹⁰

As duas escolas jurídicas assumiram linhas filosóficas distintas quanto às suas finalidades: a de Recife possuía um perfil mais zetético, ou seja, visava a superação do positivismo e a restauração da filosofia enquanto crítica do conhecimento; em contrapartida, a escola de São Paulo possuía um perfil mais dogmático e positivista.

As linhas filosóficas das duas escolas eram distintas em suas finalidades: o perfil dos acadêmicos formados, em Recife, era dirigido ao exercício da Magistratura, do Ministério Público e ao ensino do Direito.

Já os acadêmicos que se bacharelavam por São Paulo, destinavam-se a formar a elite política brasileira, denominada assim de República dos Bacharéis. Só na turma de 1866, em São Paulo, havia Rui Barbosa, Castro Alves e Afonso Pena¹⁹¹.

¹⁸⁷ BRASIL. **Lei de 11 de Agosto de 1827**. Cria dois Cursos de ciências Jurídicas e Sociais, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-11-08-1827.htm>. Acesso em: 1 jun. 2017.

¹⁸⁸ VENANCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

¹⁸⁹ OLIVEIRA, José Sebastião de. O perfil do profissional do direito neste início de século XXI. **Revista Jurídica Cesumar**, v.3, n.1, p.76, 2003. Disponível em: <<http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/388/393>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

¹⁹⁰ *Ibid.*, p. 78.

¹⁹¹ *Id.*

Cite-se enquanto um dos principais nomes da escola de Recife Clóvis Beviláqua, que, em 1916, foi o autor do Projeto do Código Civil, vigente até janeiro de 2003; e da escola de São Paulo: Rui Barbosa, Afonso Pena e Prudente de Moraes. Muitos dos Presidentes da República do Brasil tiveram formação jurídica na escola de São Paulo, tendo sido Jânio Quadros o último deles.¹⁹²

Nesse período houve uma ingerência estatal forte com relação ao ensino superior, o que refletiu não só na atuação dos professores, como no próprio perfil dos alunos.

É importante destacar-se a forte centralidade e controle do Estado diante do ensino, com a criação da Diretoria Central de Estudos e Mesa Censória, órgãos subordinados ao Rei. Todo o processo passa a ser controlado, desde a formação docente, conteúdos curriculares a serem ministrados e normas disciplinares tanto para alunos quanto para professores. Perceba-se que desde a sua gênese, o ensino é marcado pela forte imposição de padrões de comportamento, no mínimo levando os alunos à passividade. Disciplinamento aqui é sinônimo de “ordem”. O poder era centrado na burocracia escolar, pela qual, valendo-se de normatizações, regulamentava-se o provimento dos cargos, funcionamento didático dos estabelecimentos de ensino e o disciplinamento dos alunos por meio de punições.¹⁹³

Destaque-se a criação do Instituto dos Advogados Brasileiros – IAB –, em 1843, “órgão governamental, consultado pelo Imperador e seus auxiliares diretos, como também pelos Tribunais, para auxiliar com seus pareceres, as mais importantes decisões judiciais”¹⁹⁴. Além disso, apresentava contribuição na elaboração de leis.

Na primeira fase do ensino jurídico brasileiro, observou-se que o perfil que se desenhou para o bacharel em Direito, conforme elucida João Sebastião Oliveira, “era que fosse dotado de um pensamento humanista e capaz de atender à práxis forense e preencher, na medida das necessidades, os quadros administrativos da jovem Nação brasileira que estava a emergir”¹⁹⁵. Muitas críticas emergiram nesse momento

¹⁹² *Id.*

¹⁹³ MILANESI, Irton. A construção curricular do ensino superior no Brasil numa perspectiva histórico-sociológica da educação: da Colônia à República. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n.5, 1998. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/437>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

¹⁹⁴ INSTITUTO DOS ADVOGADOS BRASILEIROS. **História da Instituição**. Disponível em: <<http://www.iabnacional.org.br/institucional/historia-da-instituicao>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

¹⁹⁵ OLIVEIRA, José Sebastião de. O perfil do profissional do direito neste início de século XXI. **Revista Jurídica Cesumar**, v.3, n.1, p.79, 2003. Disponível em:

histórico com relação ao número de bacharéis formados e à concentração do ensino jurídico em apenas duas instituições – que não mais supriam a demanda de profissionais do Direito que o Brasil naquele momento necessitava.¹⁹⁶

3.2.2 A Proclamação da República e as novas estruturas trazidas ao profissional do Direito

A Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889 engendrou a separação entre o Estado e a Igreja, o que trouxe impactos significativos no ensino jurídico, como por exemplo a exclusão da disciplina Direito Eclesiástico das matrizes curriculares das escolas de Recife e São Paulo. Todavia tais mudanças não foram provocadas especificamente pelo movimento republicano, haja vista este ter apresentado um programa educacional limitado, o que fez Fernando de Azevedo afirmar que “do ponto de vista cultural e pedagógico a República foi uma revolução que abortou”¹⁹⁷. As mudanças desse período estão associadas de uma forma mais próxima a outras reformas, como a de Carlos Leôncio de Carvalho e a de Benjamin Constant Botelho de Magalhães, a primeira oriunda ainda do período do Império, mas que merece aqui ser mencionada, haja vista ter ganhado maior relevo nesse contexto.

Luís Antônio Cunha¹⁹⁸ afirma que desde 1870 liberais e conservadores positivistas concordavam com a importância do Ensino Superior Livre, uma vez que os cursos criados não atendiam à demanda de toda uma nação. Foi nesse contexto, que o Ministro e Secretario de Estado dos Negócios do Império Carlos Leôncio de Carvalho, intitulou a liberdade do ensino primário e secundário no Município da corte e o superior em todo o país, através do Decreto nº 7.247¹⁹⁹, de 1879. O Estado passou

<<http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/388/393>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

¹⁹⁶ BOAVENTURA, Edivaldo M.; ALMEIDA, Marcella Pinto de. O ensino jurídico brasileiro e a sua necessidade de resignificação na pós-modernidade. **Revista da Academia de Letras da Bahia**, ano 20, n.22. Salvador: Academia de Letras Jurídicas da Bahia, 2017.

¹⁹⁷ AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Brasília: Universidade de Brasília, p.626.

¹⁹⁸ CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade Temporã**: o Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

¹⁹⁹ BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1979**. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

então a ser o detentor de autorização para o funcionamento dos cursos e controle dos títulos²⁰⁰. As escolas de Recife e São Paulo deixaram de deter o monopólio no Ensino Jurídico no Brasil e passou a ser permitida a criação de novas Faculdades de Direito, sendo a primeira na Bahia em 1891.²⁰¹

A reforma do ensino jurídico de Leôncio de Carvalho de 1879, dando guarida ao ensino livre (livre do controle do poder legislativo imperial) possibilitou a criação de diversas faculdade de direito, no país: duas na cidade do Rio de Janeiro em 1920 e se transformaram posteriormente na famosa Faculdade Nacional de Direito, uma em Porto Alegre (1900), uma em Fortaleza (1903), uma em Ouro Preto (1892), posteriormente, transferida para Belo Horizonte (1898), uma em Curitiba (1912) etc., provocando a primeira expansão do ensino jurídico no Brasil.²⁰²

Segundo Edivaldo M. Boaventura, “a reforma Benjamin Constant Botelho de Magalhães foi a que recebeu maior influência do positivismo”.²⁰³

[...] Como Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos (1890-1891), ele permitiu aos particulares e aos governos estaduais a abertura de escolas de Direito, contanto que incluíssem as disciplinas lecionadas nas faculdades oficiais. As escolas particulares poderiam conceder diplomas do mesmo valor das faculdades federais. Em Salvador, por exemplo, criou-se a Faculdade Livre de Direito da Bahia, em 1891. Uma missão presbiteriana instituiu a Escola de Engenharia do Mackenzie College, em 1896. A expansão foi rápida. De 1891, ano da reforma Benjamin Constant, até 1910, foram criadas 27 escolas superiores. Quatro vezes mais do que as faculdades existentes no Império.²⁰⁴

Com a ampliação do número de faculdades, o número de bacharéis em direito também foi ampliado. Sucede que muitos desses bacharéis tinham renda oriunda do exercício do Poder Público, todavia o Estado não comportou a hipertrofia dos

²⁰⁰ MILANESI, Irton. A construção curricular do ensino superior no Brasil numa perspectiva histórico-sociológica da educação: da Colônia à República. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n.5, 1998. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/437>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

²⁰¹ MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. **A evolução do ensino jurídico no Brasil**. Disponível: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

²⁰² OLIVEIRA, José Sebastião de. O perfil do profissional do direito neste início de século XXI. **Revista Jurídica Cesumar**, v.3, n.1, p.79, 2003. Disponível em: <<http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/388/393>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

²⁰³ BOAVENTURA, Edivaldo M. **A construção da universidade baiana: origens, missões e afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 90.

²⁰⁴ *Id.*

bacharéis. Nesse diapasão, o período de ascensão do bacharelismo anuncia seu declínio ainda no final da República Velha, que se encerra em 1930.

O exercício da advocacia foi uma das principais alternativas diante do retraimento do vínculo com o Poder Público, o que a levou a ser reconhecida enquanto profissão autônoma. A partir desse cenário, foi criada a Ordem dos Advogados do Brasil, em 1930, o que possibilitou a regulamentação definitiva da profissão do advogado, impondo-lhe a formação universitária, como condição para o exercício profissional.²⁰⁵

Acrescente-se, por fim, que com o advento dos primeiros movimentos feministas no país, a possibilidade de ingresso das mulheres em cursos superiores começou a ser questionada e reivindicada, o que até então não era permitido. Foi com o Decreto nº 3.903²⁰⁶, de 12 de janeiro de 1901, que as mulheres puderam ter acesso aos Cursos de Direito do Brasil.²⁰⁷

3.2.3 República Nova: a imposição estatal e a conservação do pensamento retrógrado garantido pela estruturação de um currículo fechado

O movimento de 1930²⁰⁸, que possibilitou a derrubada do Presidente Washington Luís e a tomada do poder pelo grupo político do Presidente Getúlio Vargas, representou historicamente uma mudança na base social brasileira. O Brasil adentrou a uma nova fase sociopolítica, que se conservou até a deposição do Presidente João Goulart, em 1964.

O período da República Nova trouxe reflexos em diversas áreas do saber e na educação não foi diferente. Destaque-se para a Reforma Francisco Campos, em

²⁰⁵ A atuação do rábula apenas era permitida em regiões em que inexistia advogados em número expressivo para o atendimento da população.

²⁰⁶ BRASIL. **Decreto nº 3.903, de 12 de janeiro de 1901**. Aprova o regulamento das Faculdades de Direito. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3903-12-janeiro-1901-511250-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

²⁰⁷ OLIVEIRA, José Sebastião de. O perfil do profissional do direito neste início de século XXI. **Revista Jurídica Cesumar**, v.3, n.1, p.79, 2003. Disponível em: <<http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/388/393>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

²⁰⁸ A doutrina não é uníssona se foi uma revolução ou um golpe.

1931, que institucionalizou a figura da universidade no Brasil, possibilitou uma renovação de ideais educacionais²⁰⁹. Conforme esclarece Alberto Venancio Filho,

De fato, a reforma do ensino superior foi consubstanciada em dois importantes diplomas legais, o decreto 19 851, de 11 de abril de 1931, o chamado Estatuto das Universidades Brasileiras, e o 19 852, de 11 de abril de 1931, que dispunha sobre a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, ambos de 11 de abril. Esses diplomas legais foram precedidos de uma longa exposição de motivos, em que o novo Ministro da Educação expunha, de forma clara e incisiva, o programa que pretendia executar.²¹⁰

Com relação ao ensino jurídico, a Reforma Francisco Campos também possuía disposições, principalmente no que se referia às matrizes curriculares.

Tratando da organização do ensino de direito na exposição de motivos, Francisco Campos em síntese admirável apontava os principais aspectos inovadores do projeto, entre os quais o principal era o desdobramento de curso em dois, um de bacharelado e o outro de doutorado: o curso de bacharelado foi organizado atendendo-se a que ele se destina a finalidade de ordem puramente profissional, isto é, o seu objetivo é a formação de práticos do Direito. Da sua seriação foram, portanto, excluídas todas as cadeiras que, por sua feição puramente doutrinária ou cultural, constituem antes disciplinas de aperfeiçoamento ou de alta cultura do que matérias básicas ou fundamentais a uma boa e sólida formação profissional.²¹¹

A República Nova foi marcada ainda por debates ideológicos intensos entre juristas e educadores, que se dividiam em dois grupos: os considerados conservadores, como Francisco Campos, Haroldo Valadão e Gustavo Capanema; e os considerados vanguardistas ou esquerda progressista, como Anísio Teixeira, Hermes Lima, Levi Carneiro e San Tiago Dantas. Em outras palavras, os conservadores eram aqueles que defendiam a ditadura Vargas, imposta a partir do golpe de Estado de 1937, ao passo que os vanguardistas eram os que se confrontavam contra ela, visando o retorno a um Estado Democrático de Direito.²¹²

²⁰⁹ MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. **A evolução do ensino jurídico no Brasil**. Disponível: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

²¹⁰ VENANCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 304.

²¹¹ *Id.*

²¹² OLIVEIRA, José Sebastião de. O perfil do profissional do direito neste início de século XXI. **Revista Jurídica Cesumar**, v.3, n.1, p.80, 2003. Disponível em: <<http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/388/393>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

Com a implantação do Estado Novo, a instituição da Constituição de 10 de novembro de 1937, de autoria de Francisco Campos, abre-se uma fase de grande renovação legislativa. Por iniciativa do então Ministro da Justiça, novos diplomas legais são preparados, tais como o novo Código do Processo Civil (D.L. 1608 de 18 de setembro de 1939); a nova lei de registros públicos (decreto 4757 de 9 de novembro de 1939); a lei de sociedade por ações (D.L. 2627 de 26 de setembro de 1940); o novo Código de Processo Penal (D.L. 3689 de 3 de outubro de 1941); a nova lei de introdução ao Código Civil (D.L. 4657 de 4 de setembro de 1942); a nova lei de falências (D.L. 7661 de 21 de junho de 1954); o projeto do Código de Obrigações, de autoria de três ilustres civilistas e professores, Orozimbo Nonato, Philadelpho Azevedo e Hahnemann Guimarães. [...] ²¹³

A visão política conservadora ou vanguardista refletia-se no ensino: de um lado figurava o ensino tradicional e conservador, caracterizado pela universidade estatal burocratizada legitimada pelo regime autoritário e, do outro lado, o ensino reflexivo, que objetivava o desenvolvimento do pensamento para que o acadêmico pudesse refletir sobre resoluções a demandas sociais de sua época.²¹⁴

O ensino jurídico, entretanto, se conserva afastado de todas essas modificações, incapaz de entender as mudanças que estavam se processando. Ainda em 11 de novembro de 1935, a lei 114, reconhecendo a dificuldade da criação dos cursos de doutorado, torna facultativa, a juízo da congregação, a existência do referido curso, no mesmo tempo em que transfere para o bacharelado as cadeiras de Direito Romano e Direito Privado Internacional, esta com a denominação de Direito Internacional Privado. Em seguida a lei 176, de 8 de janeiro de 1936 estabelece, no curso de bacharelado, a cadeira de Direito Industrial e Legislação do Trabalho reconhecendo, assim, a importância que tomava a nova disciplina. O fato mais destacado é, entretanto, o desdobramento, pelo decreto-lei 2639, de 27 de setembro de 1940, da disciplina do Direito Público Constitucional em duas, Teoria Geral do Estado e Direito Constitucional, a primeira na primeira série, e a outra na segunda série. O decreto-lei transfere os catedráticos de Direito Público constitucional para a cadeira de Teoria Geral do Estado, e determinava que o cargo de professor catedrático de Direito Constitucional não fosse preenchido em caráter efetivo, durante três anos, devendo o provimento se fazer em interino ou por contrato. O decreto-lei tinha um objetivo definido, o de permitir que o Direito Constitucional fosse ensinado por professores ligados ao regime autoritário de 1937, e portanto (sic) capazes de transmitir os seus princípios e suas teorias. Entretanto, o fato não pode ser

²¹³ VENANCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 309-310.

²¹⁴ OLIVEIRA, José Sebastião de. O perfil do profissional do direito neste início de século XXI. **Revista Jurídica Cesumar**, v.3, n.1, p.80, 2003. Disponível em: <<http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/388/393>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

examinado parcialmente, e a ênfase dada ao estudo do Direito Público representou uma tímida tentativa de contrabalançar o caráter preponderantemente privatista dos nossos cursos jurídicos.²¹⁵

O ensino jurídico, apesar das modificações curriculares oriundas da Reforma Francisco Campos, continuou bastante rígido. Isso pode ser compreendido a partir da falta de liberdade das faculdades de Direito de elaborar as suas matrizes curriculares, uma vez que estas eram impostas pelo Estado. Nesse sentido, não havia a possibilidade de matrizes curriculares próprias que se ajustassem de forma a refletir os anseios e necessidades sociais locais.²¹⁶

A sociedade brasileira de hoje oferece um exemplo perfeito da crise determinada pela perda de eficácia ou poder criador da classe dirigente. Os que se acham no comando da sociedade perderam gradualmente o poder de encontrar soluções para os problemas, não só para os problemas criados pelo meio físico e pelas exigências da civilização material, como para os problemas do autogoverno da sociedade, inclusive o da transmissão de seu acervo cultural através da educação.

A incapacidade da classe dirigente para criar, assimilar, executar e adaptar as técnicas necessárias ao controle do meio físico e do meio social já permitiu que se iniciasse entre nós, sobretudo nos centros urbanos e nas regiões mais adiantadas, onde a pressão dos problemas irresolvidos se faz sentir com maior intensidade, o processo de secessão da classe dirigida, a qual se está separando rapidamente da antiga classe dirigente e apresentando a inevitável reação demagógica, que acompanha o colapso da liderança. [...] ²¹⁷

A aula inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito proferida por San Tiago Dantas evidenciou a distrofia que os cursos jurídicos estavam sofrendo, assim como a necessidade de se estabelecer novas diretrizes.

É certo que na perda de poder criador da sociedade, a universidade tem a confessar grandes culpas. Se há problemas novos sem solução técnica adequada; se há problemas antigos, anteriormente resolvidos, cujas soluções se tornaram obsoletas sem serem oportunamente substituídas; se apareceram novas técnicas, que o nosso meio não aprendeu e assimilou; em grande parte isso se deve ao alheamento e

²¹⁵ VENANCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 309-310.

²¹⁶ OLIVEIRA, José Sebastião de. O perfil do profissional do direito neste início de século XXI. **Revista Jurídica Cesumar**, v.3, n.1, p.80, 2003. Disponível em: <<http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/388/393>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

²¹⁷ DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago. **A educação jurídica e a crise brasileira** – aula inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito, em 1955. Disponível em: <<http://biblioteca.jfjb.jus.br/arquivos/ebooks/direito/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20vol.3.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017, p. 13-14.

à burocratização estéril das nossas escolas, que passaram a ser meros centros de transmissão de conhecimentos tradicionais, desertando o debate dos problemas vivos, o exame das questões permanentes ou momentâneas de que depende a expansão e mesmo a existência da comunidade.

Diga-se, a bem da verdade, que não cabem nesse particular, culpas maiores à universidade brasileira, do que à maioria das universidades. Sua tendência institucional, em toda parte, tem sido para fazer dos conhecimentos, que transmitem, um corpo estanque, desligando-se das bases existenciais que animam e vivificam esses conhecimentos, e que os unem ao destino histórico da própria sociedade. Daí necessitarmos hoje, em todo o Ocidente, de uma revisão da universidade, para a recuperação plena de seu papel colaborador dos novos instrumentos de cultura, que a vida social reclama.²¹⁸

A aula proferida por San Tiago Dantas teve uma grande ressonância, todavia não teve o condão de se concretizar e modificar a realidade.

[...], mas ao final da década, sob a inspiração de Darcy Ribeiro, o Governo Federal tentou implantar na nova capital da República – Brasília –, uma universidade que fosse a matriz de todo movimento de renovação nacional. Guardando os ecos longínquos da antiga Universidade do Distrito Federal, de 1935, o plano de organização do ensino jurídico da Universidade de Brasília inspirava-se claramente no plano do Professor San Tiago Dantas, embora variando em detalhes, dos quais o principal foi o reconhecimento de que, dentro de uma verdadeira estrutura universitária, não haveria lugar para que a faculdade de Direito tentasse realizar qualquer programa no capó das ciências sociais, substituindo, assim, a especialização de ciência sociais e administrativas pela especialização em Direito do Trabalho, nova especialização que o mercado de trabalho começava a exigir.²¹⁹

Ante o exposto, percebeu-se que apesar de San Tiago Dantas ter identificado os problemas estruturais do ensino jurídico, que eram reflexos da própria sociedade da época, não houve uma solução a partir de uma reestruturação universitária. O que ocorreu foi a retirada de algumas disciplinas e a inserção de outras, cite-se como exemplo a abertura do curso de especialização em Direito do Trabalho, na Universidade de Brasília, como uma resposta às demandas do mercado.

²¹⁸ *Id.*

²¹⁹ VENANCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 316.

3.2.4 Entre o domínio militar e a globalização: os caminhos percorridos e a contemporaneidade

O Brasil, com o governo de Juscelino Kubitscheck, teve o seu segundo processo de industrialização, principalmente através do fortalecimento das indústrias automobilísticas instaladas no país. Esse cenário foi terreno para o desenvolvimento de muitos movimentos operários e sociais, que não concordavam com a forma que o capital estava se estruturando no país e com a ainda presente exploração fundiária. Apesar do clima instável, a situação só saiu de controle no governo de Governo de João Goulart.²²⁰

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61²²¹, foi editada nesse período e estabeleceu os princípios educacionais básicos, substituída posteriormente, em 1971, pela Lei nº 5.692²²² e, em 1996, pela Lei nº 9.394²²³, conforme dito anteriormente.

Em 1968, a partir da Lei nº 5.540²²⁴, normatizou-se a organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Todavia, foi especificamente em 1972, a partir da Resolução nº 3²²⁵, do Conselho Federal de Educação, que um novo currículo mínimo foi estruturado para os Cursos de Direito, que vigorou até o advento da Portaria nº 1.886²²⁶, em 1994, e que permitiu ao ensino

²²⁰ OLIVEIRA, José Sebastião de. O perfil do profissional do direito neste início de século XXI. **Revista Jurídica Cesumar**, v.3, n.1, p.81, 2003. Disponível em: <<http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/388/393>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

²²¹ BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 1 jun. 2017.

²²² *Id.* **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 8 mar. 2018.

²²³ *Id.* **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 1 jun. 2017.

²²⁴ *Id.* **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 1 jun. 2017.

²²⁵ CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 3, de 13 de outubro de 1989**. Disciplina a cobrança de Encargos Educacionais nas Instituições do Sistema Federal de Educação. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/educacao/resolucao%20no%203.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

²²⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994**. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: <<http://oabrn.org.br/arquivos/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

jurídico, pela primeira vez, desde 1827, a flexibilização da matriz curricular, visando a adequação às necessidades do mercado de trabalho e às realidades locais e regionais.²²⁷

É de ressaltar que em tal período, o Ministério da Educação e Cultura, passou a ser pressionado pelo Governo Federal, pela busca de uma solução para o baixo índice educacional do Brasil. Considerando como sofrível, onde apenas 10% dos jovens em idade de frequentarem o ensino universitário, estavam nas faculdades.

Daí uma nova política governamental, foi implantada, com também uma maior flexibilidade para abertura de novos cursos superiores, visando melhorar aquele índice, correndo na direção de um percentual de pelo menos 30%, em termos de alunos universitários, que mesmo assim ficaram muito aquém dos 70/80% dos países considerados de primeiro mundo.

Neste período, ocorreu uma explosão em termos de quantidade de novos cursos de direito autorizados, no Brasil (mais de 500 na atualidade), provocando uma verdadeira crise, diante do descompasso entre a qualidade do ensino ofertado, a quantidade de professores qualificados e quantidade de acadêmicos de direito que passou a disputar o mercado de trabalho das profissões jurídicas.²²⁸

Em 1994, foi editada a Portaria nº 1.886²²⁹, em 1994, que objetivava promover uma readequação das matrizes curriculares dos cursos de direito à realidade social brasileira frente ao advento da globalização e da informática para a formação de juristas que conseguissem atender às demandas sociais.

O ensino superior em todo mundo passa por uma transformação e as mudanças ocorridas dentro da sociedade estão atingindo uma velocidade tão grande que as Instituições de ensino superior apenas tentam a cada ano se adequarem a elas, tendo em vista que não conseguem acompanhá-las par a passo. O ensino repetitivo já perdeu o seu sentido, faz-se mister que o ensino se complemente com a pesquisa e extensão universitária, como meios de proporcionar uma boa formação acadêmica.²³⁰

Em 24 de setembro de 2004, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação instituiu novas diretrizes curriculares nacionais para o curso de

²²⁷ OLIVEIRA, José Sebastião de. O perfil do profissional do direito neste início de século XXI. **Revista Jurídica Cesumar**, v.3, n.1, p.82, 2003. Disponível em: <<http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/388/393>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

²²⁸ *Id.*

²²⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994**. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: <<http://oab-brn.org.br/arquivos/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

²³⁰ OLIVEIRA, José Sebastião de. *Op. Cit.*, p. 82.

graduação em Direito, a partir da resolução CNE/CES nº 9²³¹. Um novo *boom* foi verificado na criação de cursos jurídicos. Em 2003, o Brasil registrava um número de 704 cursos de Direito, o que foi ampliado gradativamente até 2014 ser registrado 1.146.

A Comissão Nacional de Educação Jurídica da OAB apresentou ao MEC proposta de aprimoramento do marco regulatório do ensino jurídico em fevereiro de 2014. Após o recebimento do texto, o MEC editou a Portaria nº 20/14²³², que enrijeceu as regras para abertura de cursos de graduação em direito.

Observa-se, portanto, um movimento cíclico na ampliação e posterior enrijecimento na criação de cursos jurídicos, mas nenhuma disposição efetiva quanto a qualidade em si dos cursos e orientações acerca do processo de ensino-aprendizagem jurídico.

A criação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, através da Lei nº 10.861²³³, de 14 de abril de 2004, visou justamente servir como um instrumento avaliativo de verificação de qualidade dos cursos. Todavia, os resultados ano após ano sinalizavam que mudanças precisariam ser feitas e novas diretrizes precisariam ser tomadas. Fala-se, portanto, em uma reforma do ensino jurídico e da forma de ensinar.

Percebe-se, a partir da compreensão histórica e legal, que as políticas públicas educacionais voltadas para o ensino jurídico externalizaram preocupações quanto à estruturação do curso de Direito, todavia não houve em nenhum momento, um instrumento que revelasse uma orientação ao *modus docere*.²³⁴

²³¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES nº 9, de 24 de setembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2017.

²³² *Id.* **Portaria nº 20, de 22 de dezembro de 2014**. Estabelece os procedimentos e o padrão decisório para os pedidos de autorização dos cursos de graduação em direito ofertados por Instituições de Educação Superior - IES integrantes do Sistema Federal de Ensino, em trâmite no Ministério da Educação até a publicação desta Portaria Normativa. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16784-port-norm-020-19122014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 1 jun. 2017.

²³³ BRASIL. **Lei 10.861, de 14 de Abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 1 jun. 2017.

²³⁴ Tradução livre: expressão latina que traduz a expressão modo de ensinar.

Em outras palavras, observou-se a formulação de políticas públicas que versassem sobre a estruturação curricular e quais disciplinas estariam ou não presentes – o que evidenciava, de certo modo, a ideologia dominante e os movimentos políticos da época –, ou então sobre a necessidade de ampliação dos cursos, por não atender a demanda nacional etc. Todavia, não houve a preocupação com a “forma de ensinar”, “como ensinar”, com a “sala de aula” e o contexto da realidade social. Isso ganhou contornos ainda mais incisivos a partir da expansão dos cursos jurídicos e com a mercantilização do ensino a partir de uma lógica capitalista. Dito isso, buscar-se-á, no próximo tópico, compreender especificamente o processo de ensino-aprendizagem jurídico.

3.3 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM JURÍDICO

O tópico anterior evidenciou que apesar das mudanças legislativas e históricas, as políticas públicas educacionais na área do Direito não se inclinaram a trazer reformas significativas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem jurídico²³⁵. Nesse diapasão, o ensino jurídico, desde a sua gênese, apresentou um modelo pedagógico tradicional e conservador, marcado pela predominância de aulas pautadas no método expositivo e transmissivo como base (e, na maioria das vezes, único modelo).

Naturalmente esse modelo conservador na exposição das aulas sofreu alguns ajustes com as modificações históricas e legais, seja na não obrigatoriedade ou na retirada de determinadas disciplinas das matrizes curriculares, seja na incorporação de algumas tecnologias – não muitas – que surgiam paralelamente. Não obstante, a essência permanece a mesma: um processo de ensino-aprendizagem que ainda traduz as características do racionalismo científico, bancário²³⁶, ou seja, o professor é visto como protagonista do enredo educacional, como detentor do conhecimento e transmissor deste, ao passo que os alunos são vistos como “tábula rasa”²³⁷, receptor

²³⁵ Registre-se inclusive, que falar em um processo de ensino-aprendizagem jurídico engendra certo descompasso haja vista esse processo estar muito mais centrado no ensino do que na aprendizagem.

²³⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

²³⁷ John Locke negava a tese defendida por Descartes, de que existiam ideias inatas. Ele argumentava que quando se nasce a mente é uma página em branco (tabula rasa) que a experiência vai preenchendo. O conhecimento produz-se em dois momentos: a da sensação, proporcionada pelos sentidos; e a da reflexão que sistematiza o resultado das sensações.

passivo. Percebe-se uma característica reproducionista marcante nesse processo, uma vez que o professor, ao ministrar suas aulas, repete *ipsis litteris* o que é dito nos manuais, ao tempo em que o aluno é avaliado por sua capacidade de memorização dos conteúdos, com poucas problematizações.

Não obstante, pensar o ensino jurídico a partir de técnicas “estanques”, que traduzem uma metodologia passiva – principalmente diante da gama de possibilidades que se tem nos dias atuais²³⁸ –, que coloca o aluno apenas como espectador/sujeito passivo da relação de ensino-aprendizagem parece fadada ao fracasso.

A história da pedagogia esteve repleta de períodos cruciais em que ficou evidente que os pressupostos e as estratégias experimentadas e aparentemente confiáveis estavam perdendo terreno em relação à realidade e precisavam (sic) pois (sic) ser revistos ou reformados.²³⁹

Paulo Freire esclarece que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”²⁴⁰. Nessa linha, o ensino jurídico brasileiro, se assumir sua condição de método formal de modelo único, precisa urgentemente de reformas estruturais.

Ensinar com base em uma ótica reproducionista retira do aluno o seu potencial criativo, questionador e crítico, pois é levado a decorar dados, tais como uma máquina, para apresentar como resposta o resultado correto dentro de uma expressão numérica com algarismos e incógnitas constantes – o que se sabe que, pela prática judiciária, quase nunca ocorre.

Nesse sentido, o aluno vê-se frustrado, quando percebe que, depois de horas de estudos com base no que foi dito em sala de aula e no que foi lido nos livros, não consegue transcender aqueles conteúdos aprendidos, aplicando-os à realidade, o que talvez explique o melhor desempenho estudantil em questões teóricas do que

²³⁸ Cf. MATTAR, João. **Metodologias Ativas**: para a educação presencial, blended e a distância. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

²³⁹ PORCHEDDU, Alba. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, ago. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 fev. 2018.

²⁴⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

práticas²⁴¹. Anderson Schreiber destaca a importância de que “é preciso ensinar a inovar, e o primeiro passo para isso é, impreterivelmente, inovar o ensino”.²⁴²

A partir da leitura da LDB²⁴³, percebe-se que cabe ao ensino jurídico promover uma formação integral ao estudante do Direito, para que ele possa estar habilitado não somente para a inserção em setores profissionais, mas também para participar no desenvolvimento da sociedade brasileira, assim como na sua contínua formação.

João Sebastião de Oliveira esclarece que essa proposta educacional de formação integral “visa à formação de um jurista integral, tendo como característica peculiar a forte formação humanística no início do curso e forte formação profissional no final do curso”.²⁴⁴

Compreende-se, portanto, que a busca por uma formação integral transcende a *téchne*²⁴⁵ jurídica. Não obstante, esclarece Miracy Gustin que o ensino jurídico é estruturado a partir da valorização excessiva de critérios lógico-formais e unidisciplinares que, inevitavelmente, fragmentam o campo científico, atribuindo, portanto, maior valor à produção de conhecimento especializado, estanque e autossuficiente.²⁴⁶

Nesse diapasão, a busca pela concretização do princípio educacional de formação integral deve encontrar respaldo na reestruturação do ensino jurídico, a partir de um processo de ensino-aprendizagem que possibilite ao estudante amplo espaço para discussão, debate, reflexão e problematização dos conteúdos estudados.

²⁴¹ PAMPLONA FILHO, Rodolfo; ALMEIDA, Marcella Pinto de Almeida. A ludicidade como técnica de ensino da prática judiciária: quem disse que diversão não combina com conhecimento? *In*: GERVASONI, Tassia A.; DIAS, Felipe da Veiga (org.). **O Direito na cultura pop**. São Paulo: Letras Jurídicas, 2015.

²⁴² SCHREIBER, Anderson. **Direito ou Alfafa?** 2006. Disponível em: <http://www.andersonschreiber.com.br/downloads/Ensino_do_Direito_Jornal_do_CAEL.pdf> Acesso em: 9 fev. 2018.

²⁴³ BRASIL. **Artigo 43, inciso II, da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2017.

²⁴⁴ OLIVEIRA, José Sebastião de. O perfil do profissional do direito neste início de século XXI. **Revista Jurídica Cesumar**, v.3, n.1, p.72, 2003. Disponível em: <<http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/388/393>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

²⁴⁵ Expressão grega que traduz a ideia de técnica, arte ou ciência.

²⁴⁶ GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. Uma Pedagogia da Emancipação. *In*: GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; LIMA, Paula Gabriela Mendes (Coord.). **Pedagogia da Emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI**. Belo Horizonte: Fórum, 2010, p. 43.

O modelo unidisciplinar jurídico, como se verá no próximo tópico, encontra-se esvaziado, haja vista não se coadunar com a complexidade das relações pós-modernas e não promover uma formação integral para o discente.

3.3.1 O niilismo do modelo moderno de ensino e da unidisciplinaridade

O processo de ensino-aprendizagem²⁴⁷ jurídico apresenta fortes influências da modernidade – do que já foi, em reflexões passadas, denominado de modelo moderno de ensino²⁴⁸ – e, portanto, associado ao paradigma newtoniano-cartesiano²⁴⁹. Esse paradigma, segundo Marilda Behrens e Anadir Oliari, “levou a fragmentação do conhecimento e a supervalorização da visão racional”.²⁵⁰

Ao falar que o processo de ensino-aprendizagem jurídico bebe da fonte do modelo de ensino moderno, está-se a dizer que diversas características da modernidade e do racionalismo se encontram ainda presentes, apesar de não mais se coadunarem, em algum grau, com a complexidade das relações e estruturas sociais.²⁵¹

A fragmentação atingiu as Ciências e, por consequência (sic), a Educação, dividindo o conhecimento em áreas, cursos e disciplinas. As instituições, em especial as educacionais, passaram a ser organizadas em departamentos estanques, no qual emergem os especialistas, considerados pela sociedade como os detentores do saber. Nesse processo reducionista, criam-se as especialidades em uma única área do conhecimento.²⁵²

Abordar-se-á aqui os principais aspectos que o ensino jurídico absorve do modelo moderno, tais como: o perfil do professor, como se estruturam as aulas e como se avalia a qualidade do aluno; e como isso ainda modula e orienta o processo de

²⁴⁷ Apesar de falarmos de processo de ensino-aprendizagem, entendemos que, nesse momento, não há uma preocupação efetiva com a aprendizagem do aluno, mas apenas com o ensino na transmissão do conhecimento.

²⁴⁸ BOAVENTURA, Edivaldo M.; ALMEIDA, Marcella Pinto de. O ensino jurídico brasileiro e a sua necessidade de resignificação na pós-modernidade. **Revista da Academia de Letras da Bahia**, ano 20, n.22. Salvador: Academia de Letras Jurídicas da Bahia, 2017.

²⁴⁹ BEHRENS, Marilda Aparecida; OLIARI, Anadir Luiza Thomé. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. **Revista diálogo educacional**, v. 7, n. 22, 2007.

²⁵⁰ *Ibid.*, p. 59.

²⁵¹ LYOTARD, Jean François. **A condição pós-moderna**. Lisboa: Gradativa, 1983.

²⁵² BEHRENS, Marilda Aparecida; OLIARI, Anadir Luiza Thomé. *Op. Cit.*, p. 60.

ensino-aprendizagem jurídico da pós-modernidade, especificamente da primeira metade do século XXI.

O professor, nesse modelo, é tido como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Seria ele o detentor do conhecimento que estaria naquele espaço, sala de aula, para transmitir o conteúdo para os alunos – estes podem ser vistos como seres que ainda habitam a caverna platônica, ou seja, que ainda estão cobertos pelo véu da ignorância²⁵³, reproduzindo a *doxa*; enquanto o professor seria o Mestre que tiraria os alunos da caverna, fazendo com que eles atingissem a *episteme*.

As aulas, são estruturadas a partir da exposição dos conteúdos do plano de ensino da disciplina²⁵⁴, tendo como único recurso inovador a utilização outrora de retroprojeção de transparências e atualmente da projeção de material visual de PowerPoint ou similares – que no âmbito jurídico centraliza-se ou na exibição de dispositivos legais sobre o assunto, em decisões jurisprudenciais ou em disposições doutrinárias.

A qualidade do aluno é mensurada pelo desempenho quantitativo dele na disciplina. Todavia, é perigoso avaliar o aluno dessa forma, pois se está a avaliar o aluno a partir de sua capacidade de memorização e reprodução do que fora dito pelo professor em sala de aula ou dito nos manuais acadêmicos pelos doutrinadores.

Observa-se, portanto, que a lógica reproducionista encontra-se presente no método avaliativo e que a linha entre o aprendido e memorização é bastante tênue, uma vez que não há tempo, dentro dessa lógica acadêmica moderna, para problematizações e reflexões acerca dos conteúdos ministrados dentro de uma disciplina, o que viria, se assim fosse, a engrandecer a qualidade do acadêmico e futuro profissional do direito.

Não entraremos no mérito de avaliar a qualidade acadêmica estudantil a partir de instrumentos como o ENADE ou o Exame da Ordem, que nada mais são do que

²⁵³ RAWLS. John **Uma Teoria da Justiça**. Brasília: Universidade de Brasília, 1981. (Coleção Pensamento Político n. 50).

²⁵⁴ O problema não consiste somente na prática da aula magistral. Cf. BOAVENTURA, Edivaldo M. Educação aberta e qualidade do relacionamento professor-aluno. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (Org.). **Algumas reflexões sobre educação**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1992, p. 71-76.

diretrizes educacionais de avaliação que ainda reforçam esse processo de ensino-aprendizagem jurídico pautado na memorização.

Renan Moritz Almeida sintetiza essa visão do professor, quando afirma: “Na opinião considerada antiga e ultrapassada, o professor era o que sabia e ensinava ao aluno, que não sabia e aprendia. Na linguagem nova o professor é um facilitador²⁵⁵, um problematizador”²⁵⁶. Nesse mesmo sentido, Paulo Freire tece críticas ao profissional do magistério que adota essa postura.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá enchendo os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixarem totalmente ‘encher’ tanto melhores educandos serão.²⁵⁷

Desta forma, o professor transmite o conteúdo de sua disciplina tal como está posto nos manuais acadêmicos e os alunos assumem geralmente duas posturas: ou se preocupam somente em registrar tudo que conseguem do que o professor diz, para em casa reler e buscar memorizar da maneira mais eficaz; ou estão presentes na sala de aula, mas sua atenção está voltada para outras coisas, principalmente para conversas via *WhatsApp*, pois sabem que em casa terão acesso ao mesmo conteúdo apresentado em sala de aula, a partir da leitura do manual acadêmico indicado para a disciplina. Veja-se, portanto, que há uma confusão entre aprendizado e memorização, uma vez que os instrumentos avaliativos utilizados no modelo de ensino-aprendizagem jurídico firmam-se na cobrança das regras contidas nos dispositivos legais ou das exceções destas. Como na maioria das avaliações os professores não permitem consulta à legislação, os alunos vêm-se obrigados a memorizar; ou, quando é permitida a utilização de legislação, os alunos simplesmente reproduzem o conteúdo contido no dispositivo legal.

O professor, dentro desse modelo, busca transmitir o máximo de conteúdos contidos no plano de ensino da disciplina, por conta de exigências do Ministério da Educação, que ele próprio tem consciência que não dará tempo. Logo, só existem duas alternativas: ou aprofunda os conteúdos que julga mais importantes dentro

²⁵⁵ Cf. PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1975.

²⁵⁶ ALMEIDA, Renan Moritz. Um estudo do status mental de um grupo de crianças nordestinas de idade escolar. **Boletim de Psicologia**, São Paulo: ISPS, 1986, p.51.

²⁵⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 60.

daquele cenário e ignora ou ensina de forma muito superficial os demais, sabendo que corre o risco de não cumprir o plano de ensino; ou simplesmente ministra todas as aulas referentes ao conteúdo da disciplina, mas não aprofunda nem problematiza – o que deixa implicitamente sob responsabilidade dos alunos, uma vez que o conteúdo é cobrado de forma mais específica e problematizada nas avaliações, gerando um rendimento ruim para os alunos, haja vista não terem sido estimulados a reflexões mais específicas sobre o tema exigido.

Acrescente-se à todas essas características e desdobramentos que lastreiam o processo de ensino-aprendizagem jurídico, a abordagem unidisciplinar. Deve-se, contudo, entender o que se compreende pelo vocábulo disciplina. Segundo o dicionário Houaiss²⁵⁸ o verbete disciplina possui etimologia latina e possui sete significados indicados, todavia interessa para o presente trabalho três deles: o de disciplina enquanto uma ciência, ramo de conhecimento ou matéria escolar; o de ordem, regulamento, conduta que visa o bem-estar dos indivíduos ou o bom funcionamento de uma organização, por exemplo; e o de obediência às regras, aos superiores, a regulamentos, como sinônimo de bom comportamento.

Conforme esclarece Gustavo Korte²⁵⁹, pode-se observar a compreensão de disciplina a partir de três óticas essenciais: a primeira, enquanto uma área do conhecimento, também denomina matéria de conhecimento ou unidade disciplinar; a segunda identificada a partir de um perfil obediente e subordinado do ser humano às regras sociais de condutas, compreendidas e aceitas enquanto válidas de forma endógena, o que pode ser denominado de autodisciplina, ou então de forma exógena, oriunda de um poder ou força que atuam sobre as pessoas condicionando-os.

Para Heloísa Lück, pode-se compreender o vocábulo “disciplina” a partir de duas perspectivas cognoscitivas: “o epistemológico, relativo ao modo como o conhecimento é produzido, e o pedagógico, referente à maneira como ele é organizado no ensino, para promover a aprendizagem dos alunos”²⁶⁰. Já para Edgar Morin trata-se de “uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico; ela

²⁵⁸ HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salle. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009, p. 692.

²⁵⁹ KORTE, Gustavo. **Introdução à metodologia transdisciplinar**. São Paulo: NEST, 2000, p. 26-27.

²⁶⁰ LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2000, p.37.

institui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem”.²⁶¹

Insistir em um processo de ensino-aprendizagem jurídico pautado no paradigma newtoniano-cartesiano, marcado pelo tradicionalismo e formalismo-burocrático, com aulas estritamente expositivas, acaba por retirar o potencial criativo, problematizador, questionador, reflexivo e emancipatório do próprio direito, tornando o aprendizado jurídico uma tarefa mecânica, enfadonha e apática²⁶², o que conduz o estudante a estruturar seu aprendizado na mera memorização – ao decorar e gravar conteúdos –, valendo-se, desta forma, de uma mente repetitiva e não de uma mente reflexiva. Segundo Miracy Gustin, o ensino jurídico é estruturado a partir da valorização excessiva de critérios lógico-formais e unidisciplinares que, inevitavelmente, fragmentam o campo científico, atribuindo, portanto, maior valor à produção de conhecimento especializado, estanque e autossuficiente.²⁶³

Nesse diapasão limitar a estruturação do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem jurídico, a uma abordagem unidisciplinar assemelha-se a colocá-lo na caverna de Platão, ou seja, distante de toda a realidade e a dinâmica social existente, o que provocará uma série de descompassos ante a fixação de perspectivas limitadas por um único ângulo de abordagem. Vê-se, portanto, que a unidisciplinaridade não mais se sustenta, fala-se isso em razão dos problemas sociais se originarem, a partir de acoplamentos estruturais entre dois ou mais sistemas sociais, fornecendo graus de complexidade a esses conflitos, que nem sempre possuem precedentes.²⁶⁴

Significa dizer, portanto, que apenas uma área do conhecimento não será suficiente para “dar a resposta correta” e, que por vezes, não existe mais “resposta correta”. Os paradigmas da pós-modernidade não estão alocados em binarismos exatos e explícitos. Fala-se em equações com inúmeras variáveis, conhecidas e

²⁶¹ MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015, p.105.

²⁶² FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

²⁶³ GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. Uma Pedagogia da Emancipação. *In*: GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; LIMA, Paula Gabriela Mendes (Coord.). **Pedagogia da Emancipação**: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI. Belo Horizonte: Fórum, 2010, p. 43.

²⁶⁴ LYOTARD, Jean François. **A condição pós-moderna**. Lisboa: Gradativa, 1983.

desconhecidas, que incidem em um caso concreto. A exemplo disso surgiram disciplinas que fomentaram abordagens inter-poli-transdisciplinares²⁶⁵, a exemplo de Biodireito ou Direito Médico, *Cyber* direito ou Direito de Internet, Direito de Petróleo e Gás, dentre outros.

Diante do exposto, percebe-se que o processo de ensino-aprendizagem jurídico calcado em um modelo de ensino moderno e essencialmente unidisciplinar não se sustenta mais – há um esvaziamento no seu sentido que não garante o aprendizado do aluno. A educação jurídica pós-moderna deve centrar-se na formação não somente de técnicos jurídicos, mas de profissionais críticos, criativos e reflexivos, que, além de dominarem o conteúdo presente nos códigos e manuais, também tenham um olhar humano para as demandas da sociedade – de forma que as *causas* não sejam vistas como meros processos, um amontoado de papéis, repetições de problemas. Nesse sentido, a lógica de ensino-aprendizagem deve sofrer alterações, mudanças paradigmáticas, como por exemplo trazer o aluno para o enredo educacional, não mais como um sujeito passivo, mas como um sujeito ativo, que dialoga com o professor, troca informações, dúvidas, problematiza e, que também, pode trazer contribuições para as aulas a partir de trabalhos, pesquisas, seminários etc.

A partir do niilismo do modelo de ensino e da unidisciplinaridade, mister se torna a compreensão dos contornos e desdobramentos da pluri-inter-transdisciplinaridade, para investigar de que forma novos paradigmas educacionais podem auxiliar na formulação de políticas públicas educacionais na área do Direito, que visem a reestruturação do ensino jurídico.

3.3.2 A pluri-inter-transdisciplinaridade como premissa para o processo de ensino-aprendizagem em um mundo complexo

A partir da compreensão da insustentabilidade e esvaziamento da unidisciplinaridade associada ao paradigma newtoniano-cartesiano²⁶⁶, que influencia a estruturação do processo de ensino-aprendizado jurídico – como se viu

²⁶⁵ OLIVEIRA, André. A essência de um núcleo de prática jurídica. **Revista dos Estudantes de Direito da UnB**, n. 5, 2001.

²⁶⁶ GARCEZ, Maria Virgínia de Salles. **Paz em ação**: humanizando a humanidade. Salvador: UNIFACS, 2017.

anteriormente –, houve uma necessidade de se promover uma reforma no pensamento científico, a partir de novas compreensões acerca da realidade e do próprio conhecimento, estabelecendo diálogos e debates acerca de novas abordagens que melhor se coadunassem com a complexidade das relações pós-modernas.

O paradigma tradicional traz consigo vantagens e desvantagens. De acordo com Moraes (1997), Capra (1996), Behrens (2003; 2006), a visão tradicional ou cartesiana do mundo, apesar de ser questionada, possibilitou o desenvolvimento científico-tecnológico atual e possibilitou grandes saltos evolutivos na história das civilizações. Neste contexto, permitiu a democratização dos conhecimentos, seja pelas técnicas extremamente eficazes para a construção de novos conhecimentos ou pela presença de um espírito científico de investigação aberta. O pensamento dotado de clareza, de organização e de objetividade propiciou a validação científica e pública do conhecimento.

Por outro lado, constata-se um período de perda do processo de humanização, pois os alunos e os professores passaram a ser vistos como máquinas ou como partes de uma engrenagem. Nesta caminhada histórica, reducionista e linear, perdeu-se em termos de sensibilidade, estética, sentimentos e valores, especialmente, em função da supervalorização dada pela mensuração, quantificação e comprovação dos fenômenos. Gerou-se uma concepção de vida em sociedade pautada na competitividade, no isolamento, no individualismo e no materialismo desenfreado. A crença no progresso material a ser alcançado pelo crescimento econômico e tecnológico como fim em si mesmo não considerou as consequências (sic) para a sociedade, a natureza e o próprio ser humano.²⁶⁷

Mister faz-se esclarecer que o paradigma newtoniano-cartesiano teve a sua importância, conforme elucidou Marilda Behrens e Anadir Oliari, todavia deve-se reconhecer que as demandas sociais na pós-modernidade se revestem de tamanha complexidade, que ofertar respostas monodisciplinares pode ocasionar desajustes inter e intrassistêmicos. Significa dizer, portanto, que o conhecimento não se estabelece de modo linear ou silogístico, a partir das ideias de causa e efeito, mas sim

²⁶⁷ BEHRENS, Marilda Aparecida; OLARI, Anadir Luiza Thomé. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. **Revista diálogo educacional**, v. 7, n. 22, p.60, 2007.

de uma forma circular e de auto-organização²⁶⁸. Por isso a complexidade é designada por Maria José Vasconcellos como um pensamento sistêmico novo-paradigmático.²⁶⁹

Nesse diapasão surge a necessidade de uma abordagem que não se limite à compreensão estrita da “disciplina”, ou seja, busca-se perspectivas que ampliem o debate, o ressignifiquem e estabeleçam interfaces com diversos aspectos do conhecimento e suas múltiplas possibilidades de relações.

A organização disciplinar foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas; desenvolveu-se depois, no século XX, com o impulso dado à pesquisa científica; isto significa que as disciplinas têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução, esgotamento etc.; essa história está inscrita na da Universidade, que, por sua vez, está inscrita na história da sociedade; daí resulta que as disciplinas nascem da sociologia das ciências e da sociologia do conhecimento. Portanto, a disciplina nasce não apenas de um conhecimento e de uma reflexão interna sobre si mesma, mas também de um conhecimento externo. Não basta, pois, estar por dentro de uma disciplina para conhecer todos os problemas aferentes a ela.²⁷⁰

Surge nesse contexto o debate acerca da interdisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade. Tais expressões não podem ser utilizadas enquanto sinônimos, pois em verdade não são, como se verá mais adiante; mas deve se reconhecer que elas carregam em suas essências similitudes.

Esclareça-se, contudo, que não se pretende aqui dedicar um esforço hercúleo no que tange às distinções conceituais haja vista imperar hoje na doutrina especializada o que Juremir Machado da Silva denomina de digladição em torno desses vocábulos, como uma espécie de membros de seitas inconciliáveis e fanáticas, que se organizam a partir da defesa e perpetuação daquilo que entendem

²⁶⁸ TEIXEIRA, Evilázio Francisco Borges. Emergência da inter e da transdisciplinaridade na universidade. *In*: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Innovation and interdisciplinarity in the university** - Inovação e Interdisciplinaridade na Universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

²⁶⁹ VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento sistêmico**: novo paradigma da ciência. Campinas: Papirus, 2002.

²⁷⁰ MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015, p.115.

enquanto superior²⁷¹. Edgar Morin quando questionado, em entrevista, acerca desses vocábulos afirmou que:

As palavras importam muito e, ao mesmo tempo, pouco. No caso de multi, inter e transdisciplinaridade, cada um desses termos tem uma contribuição a dar, mas nenhum se basta. O importante mesmo é a atitude epistemológica. A interdisciplinaridade junta disciplinas diferentes; a multidisciplinaridade articula-as; só a transdisciplinaridade, porém, supera a particularidade, conjuga os saberes e faz com que aportes diferentes trabalhem por um mesmo fim.²⁷²

Edgar Morin destaca a dificuldade de se conceituar os termos interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade em razão de sua polissemia e imprecisão²⁷³. Não obstante, apresentar-se-á alguns entendimentos teóricos que possam elucidar a compreensão de tais vocábulos. Começar-se-á pela multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade.

Existem divergências doutrinárias acerca de multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade, haja vista alguns teóricos tratarem enquanto sinônimos e outros não. Para Grassinete Oliveira e Adolfo Tanzi Neto²⁷⁴, Hilton Japiassu²⁷⁵ os termos não são sinônimos, haja vista a multidisciplinaridade insistir a lógica da unidisciplinaridade. Parece paradoxal afirmar isso, mas o que ocorre na multidisciplinaridade, para esses autores, é a presença de diversas disciplinas, mas que não dialogam entre si, não estabelecem interfaces, cada uma fica fechada na sua própria lógica sistêmica, ou seja, sem promover acoplamentos estruturais nas demais.

Por isso, devemos afastar como inadequado o termo “multidisciplinar”, pois só evoca uma simples justaposição, num trabalho determinado, dos recursos de várias disciplinas, sem implicar necessariamente um trabalho de equipe e coordenado. Quando nos situamos no nível do simples multidisciplinar, a solução de um problema só exige

²⁷¹ SILVA, Juremir Machado da. Inter, multi ou transdisciplinaridade, uma questão de comunicação. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Innovation and interdisciplinarity in the university** - Inovação e Interdisciplinaridade na Universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p.33.

²⁷² *Id.*

²⁷³ MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015, p.115.

²⁷⁴ OLIVEIRA, Grassinete C. de Albuquerque; TANZI NETO, Adolfo. Inter, Trans, Pluri e Multi (Disciplinaridade). Como esses conceitos contribuem para a sala de aula do professor de Língua Nacional?. In: SIMPÓSIO LINGUAGENS E IDENTIDADES DA/NA AMAZÔNIA SUL-OCIDENTAL, n. 1, 2017. **Anais... 2017.**

²⁷⁵ JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

informações tomadas de empréstimo a duas ou mais especialidades ou setores de conhecimento, sem que as disciplinas levadas a contribuir por aquela que as utiliza sejam modificadas ou enriquecidas. Em outros termos, a *démarche* multidisciplinar consiste em estudar um objeto sob diferentes ângulos, mas sem que tenha necessariamente havido um acordo prévio sobre os métodos a seguir ou sobre os conceitos a serem utilizados.²⁷⁶

Outros teóricos a exemplo de Georges Gusdorf²⁷⁷, Olga Pombo²⁷⁸ e Basarab Nicolescu²⁷⁹ compreendem os vocábulos multidisciplinaridade como equivalentes à pluridisciplinaridade²⁸⁰.

Para Basarab Nicolescu²⁸¹ a pluridisciplinaridade pode ser compreendida a partir da investigação de um objeto oriundo de apenas uma disciplina, mas abordado por diversas outras disciplinas concomitantemente. Cite-se o exemplo de que “a filosofia marxista pode ser estudada sob a visão cruzada da filosofia e da física, da economia, da psicanálise ou da literatura”²⁸². Essa abordagem possibilita o enriquecimento do próprio estudo pelos diversos ângulos de análise²⁸³.

Tanto o multi- (sic) quanto o pluridisciplinar realizam apenas um *agrupamento*, intencional ou não, certos “módulos disciplinares”, sem relação entre as disciplinas (o primeiro) ou com algumas relações (o segundo): uma visa à construção de um sistema de um só nível e com objetivos distintos, mas dando margem a certa cooperação, embora excluindo toda coordenação.²⁸⁴

O dicionário Houaiss indica dois significados para o vocábulo interdisciplinar, a saber: “que estabelece relações entre duas ou mais disciplinas ou ramos do

²⁷⁶ *Ibid.*, p. 72-73.

²⁷⁷ GUSDORF, Georges. Réflexions sur l'interdisciplinarité. **Bulletin de psychologie**, v. 43, n. 379, p. 869-885, 1990.

²⁷⁸ POMBO, Olga. Contribuição para um vocabulário sobre interdisciplinaridade. In: POMBO, Olga, GUIMARÃES, Henrique, LEVY, Teresa. **Interdisciplinaridade: reflexão e experiência**. Lisboa: Texto, 1994.

²⁷⁹ NICOLESCU, Basarab. **Educação e transdisciplinaridade**. [S.l.]: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Representação no Brasil, 2001.

²⁸⁰ O presente trabalho não se interessa pelo vocábulo multidisciplinaridade quando entendido enquanto a soma de diversos processos unidisciplinares.

²⁸¹ *Id.* **Reforma da educação e do pensamento: complexidade e transdisciplinaridade**. p.1. Disponível em: <[http://www.wservices.srv.br/public/projetos/a1educar/UserFiles/files/TRANS_COMPLEXIDADE%20E%20TRANSDISC%20-%20Nicolescu\(1\).pdf](http://www.wservices.srv.br/public/projetos/a1educar/UserFiles/files/TRANS_COMPLEXIDADE%20E%20TRANSDISC%20-%20Nicolescu(1).pdf)>. Acesso em: 26 mar. 2018.

²⁸² *Id.*

²⁸³ *Id.*

²⁸⁴ JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p.73.

conhecimento; que é comum a duas ou mais disciplinas²⁸⁵. Evilázio Teixeira complementa que o termo pode expressar a ideia de “estratégia de flexibilização e integração das disciplinas, nos domínios do ensino e da produção de conhecimentos novos [...]”²⁸⁶, mas também pode se entendida enquanto “uma teoria epistemológica ou como uma proposta metodológica”²⁸⁷.

Numa primeira aproximação, o que vem a ser, afinal, o interdisciplinar? Passamos por graus sucessivos de cooperação e de coordenação crescentes antes de chegarmos ao grau próprio ao interdisciplinar. Este pode ser caracterizado como o nível em que a colaboração entre as diversas disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida. Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. Donde podemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos.²⁸⁸

Percebe-se que a interdisciplinaridade apresenta uma finalidade distinta da multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade, “ela diz respeito à transferência dos métodos de uma disciplina para outra”²⁸⁹. Nicolescu identifica três graus de interdisciplinaridade, a saber:

²⁸⁵ HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salle. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009, p. 1096.

²⁸⁶ TEIXEIRA, Evilázio Francisco Borges. Emergência da inter e da transdisciplinaridade na universidade. *In*: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Innovation and interdisciplinarity in the university** - Inovação e Interdisciplinaridade na Universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p.59.

²⁸⁷ *Id.*

²⁸⁸ JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p.75.

²⁸⁹ NICOLESCU, Basarab. **Reforma da educação e do pensamento: complexidade e transdisciplinaridade**. p.1-2. Disponível em: <[http://www.wservices.srv.br/public/projetos/a1educar/UserFiles/files/TRANS_COMPLEXIDADE%20E%20TRANSDISC%20-%20Nicolescu\(1\).pdf](http://www.wservices.srv.br/public/projetos/a1educar/UserFiles/files/TRANS_COMPLEXIDADE%20E%20TRANSDISC%20-%20Nicolescu(1).pdf)>. Acesso em: 27 mar. 2018.

- a) *Um grau de aplicação*: a transferência dos métodos da física nuclear para a medicina, por exemplo, leva à descoberta de novas formas de tratamento do câncer;
- b) *Um grau epistemológico*: a transferência dos métodos da lógica formal para o domínio do direito, por exemplo, dá origem a interessantes análises na epistemologia do direito;
- c) *Um grau de criação de novas disciplinas*: a transferência dos métodos da matemática para o estudo dos fenômenos meteorológicos ou da bolsa, por exemplo, gerou a teoria do caos.²⁹⁰

Observa-se, portanto, uma passagem gradual do multi para o pluridisciplinar e deste para o interdisciplinar²⁹¹, a partir do grau de integração, que varia desde uma justaposição até uma integração propriamente dita²⁹². Na interdisciplinaridade, as disciplinas podem estabelecer os seguintes tipos de relações:

- a) De *contigüidade*(sic): as disciplinas constituem conjuntos distintos, justapondo-se uma ao lado da outra;
- b) De *fronteira*: entre as disciplinas há uma pequena zona de recobrimento que corresponde a uma fronteira comum;
- c) De *amplos recobrimentos* entre as disciplinas, a ponto de cada uma correr o risco de perder sua identidade própria;
- d) De *dependência*: os fenômenos que se produzem no interior de uma disciplina determinam os que se produzem no campo de uma outra;
- e) De *interdependência*: o que se produz no campo de uma disciplina converte-se em causa do que se produz no campo da outra, e vice-versa;
- f) De *transespecificidade*: levada a efeito por conceitos que, em diversos graus, têm funções semelhantes no interior de disciplinas distintas;
- g) De *transcausalidade*: aparece quando os fenômenos que se produzem no interior de duas disciplinas dependem de uma “causa” que lhes é exterior.²⁹³

Edgar Morin adverte que é preciso ter atenção com a externalização da interdisciplinaridade, para que as disciplinas não sejam dispostas ao redor de uma mesma mesa, tal como ocorre na Organização das Nações Unidas, sem que haja de fato uma atitude cooperativa, pois senão cada uma continuará a visar apenas os seus

²⁹⁰ *Id.*, grifo do autor.

²⁹¹ Ainda existem autores que apresentaram variações de nomenclatura e conceitos a exemplo de, G. Michaud, H. Heckhausen, J. Piaget e E. Jantisch. Cf. JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p. 77-82.

²⁹² *Id.*

²⁹³ *Ibid.*, p.89, grifo do autor.

próprios propósitos²⁹⁴. Mister se faz, desta forma, elucidar os fins que inspiram a interdisciplinaridade, para que ela se torne orgânica, viva, pulsante.²⁹⁵

Jean Piaget criou o termo transdisciplinaridade para completar a escala gradativa dos vocábulos multi, pluri e interdisciplinaridade²⁹⁶, e foi assim definido:

Enfim, à etapa das relações interdisciplinares, podemos esperar que se suceda uma etapa superior, que não se contentaria em atingir interações ou reciprocidade entre pesquisas especializadas, mas que situaria essas ligações no interior de um sistema total, sem fronteiras estabelecidas entre as disciplinas.²⁹⁷

A grande inovação da perspectiva transdisciplinar consiste justamente na liquefação das fronteiras, ou seja, estabelece-se uma abordagem que transcende à disciplina, nas palavras de Nicolescu “envolve aquilo que *está* ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de toda e qualquer disciplina. Sua finalidade é a *compreensão do mundo atual*, para a qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”.²⁹⁸

Existe alguma coisa entre e através das disciplinas e além de toda e qualquer disciplina? Do ponto de vista do pensamento clássico não existe nada, absolutamente nada. O espaço em questão é vazio, completamente vazio, como o vácuo da física clássica.

Diante de vários níveis de Realidade, o espaço entre as disciplinas e além das disciplinas está cheio, como o vácuo quântico está cheio de todas as potencialidades: da partícula quântica às galáxias, do quark aos elementos pesados que condicionam o aparecimento da vida no Universo.

A estrutura descontínua dos níveis de Realidade determina a *estrutura descontínua do espaço transdisciplinar*, a qual, por sua vez, explica porque a pesquisa transdisciplinar é radicalmente distinta da pesquisa disciplinar, da qual é complementar. *A pesquisa disciplinar envolve, no máximo, um único e mesmo nível de Realidade*; na maioria dos casos, aliás, ela não envolve senão fragmentos de um único e mesmo nível de Realidade. Em contrapartida, *a transdisciplinaridade interessa-se pela dinâmica decorrente da ação simultânea de diversos níveis de*

²⁹⁴ MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015, p.115.

²⁹⁵ *Id.*

²⁹⁶ JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

²⁹⁷ PIAGET, Jean. L'épistémologie des relations interdisciplinaires. *In*: APOSTEL, I. et al. **L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités**. Paris: Ceri/OCDE. 1972, p. 144. Tradução livre.

²⁹⁸ NICOLESCU, Basarab. **Reforma da educação e do pensamento**: complexidade e transdisciplinaridade. p.1-2. Disponível em:

<[http://www.wservices.srv.br/public/projetos/a1educar/UserFiles/files/TRANS_COMPLEXIDADE%20E%20TRANSDISC%20-%20Nicolescu\(1\).pdf](http://www.wservices.srv.br/public/projetos/a1educar/UserFiles/files/TRANS_COMPLEXIDADE%20E%20TRANSDISC%20-%20Nicolescu(1).pdf)>. Acesso em: 27 mar. 2018. Grifo do autor.

*Realidade. A descoberta dessa dinâmica passa necessariamente pelo conhecimento disciplinar.*²⁹⁹

Basarab Nicolescu explicita que para alcançar a transdisciplinaridade – último degrau da escala integrativa disciplinar –, mister se faz o conhecimento disciplinar. Isto porque a disciplina deve ser entendida enquanto uma unidade básica do conhecimento. Nesse sentido, a disciplina não deve se esgotar em si mesma, pois corre o risco de perder o seu sentido de existir. Assim como na química orgânica os átomos necessitam organizar-se em moléculas, a disciplina deve estruturar-se e combinar-se, em diversos graus integrativos, de forma a possibilitar a *maiêutica* do conhecimento – que não está adstrito a forma, mas transcende-se em espectros metacognitivos. Falar em transdisciplinaridade, portanto, significa falar em perspectivas educacionais que levem em conta as múltiplas dimensões humanas³⁰⁰.

Piaget ao introduzir a conceituação de transdisciplinaridade já indica tratar-se de um sonho de uma etapa avançada de integrações, ou seja, que se encontra distante da realidade. E Hilton Japiassu concorda ao afirmar que,

Estamos ainda muito longe de chegar a um sistema total, de níveis e objetivos múltiplos, coordenando todas as disciplinas e interdisciplinas, tomando por base uma axiomática geral (objetivos de sistemas globais) capaz de instaurar uma coordenação a ser feita tendo em vista uma finalidade comum dos sistemas.³⁰¹

Todavia, a transdisciplinaridade constitui-se verdadeiro norte para inúmeros colóquios, relatórios e estudos que visam a reestruturação educacional e a reforma do pensamento³⁰². Destaque para a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior para o Século XXI³⁰³, realizada em Paris, em 1998, e para o Relatório, de 1999,

²⁹⁹ *Id.*, grifo do autor.

³⁰⁰ *Ibid.*, p.8.

³⁰¹ JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p. 76.

³⁰² MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

³⁰³ “Artigo 5º - Promoção do saber mediante a pesquisa na ciência, na arte e nas ciências humanas e a divulgação de seus resultados

a) O avanço do conhecimento por meio da pesquisa é uma função essencial de todos os sistemas de educação superior que têm o dever de promover os estudos de pós-graduação. A inovação, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade devem ser fomentadas e reforçadas nestes programas, baseando as orientações de longo prazo em objetivos e necessidades sociais e culturais. Deve ser estabelecido um equilíbrio apropriado entre a pesquisa básica e a pesquisa

elaborado por uma comissão internacional vinculada à UNESCO e coordenada por Jacque Delors³⁰⁴, que visou discutir a educação para o século XXI³⁰⁵. Nesse relatório identificou-se a necessidade de uma educação continuada baseada, no que foi denominado de quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.³⁰⁶

Para ilustrar tudo o que foi dito até então, orienta-se a observância do próximo quadro adaptado a partir da obra: Interdisciplinaridade e Patologia do Saber, de Hilton Japiassu.

aplicada a objetivos específicos. [...] Artigo 6º - Orientação de longo prazo baseada na relevância da educação superior


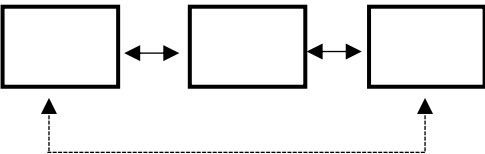
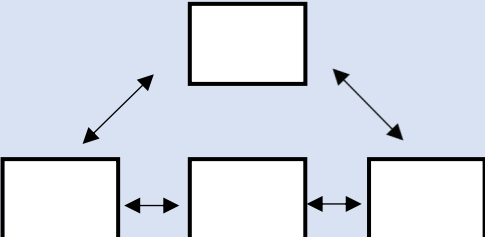
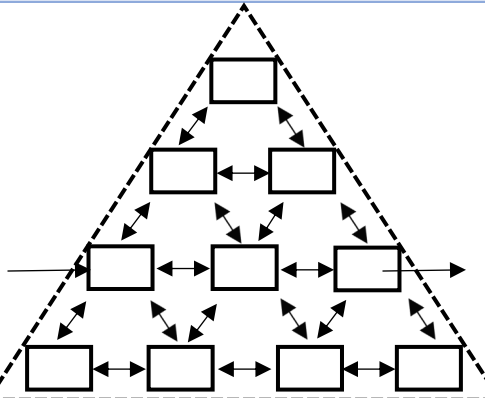
a) A relevância da educação superior deve ser avaliada em termos do ajuste entre o que a sociedade espera das instituições e o que estas realizam. Isto requer padrões éticos, imparcialidade política, capacidade crítica e, ao mesmo tempo, uma articulação melhor com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho, baseando orientações de longo prazo em objetivos e necessidades sociais, incluindo o respeito às culturas e a proteção do meio-ambiente. A preocupação deve ser a de facilitar o acesso a uma educação geral ampla, especializada e freqüentemente (sic) interdisciplinar para determinadas áreas, focalizando-se as habilidades e aptidões que preparem os indivíduos tanto para viver em uma diversidade de situações como para poder reorientar suas atividades. b) A educação superior deve reforçar o seu papel de serviço extensivo à sociedade, especialmente as atividades voltadas para a eliminação da pobreza, intolerância, violência, analfabetismo, fome, deterioração do meio-ambiente e enfermidades, principalmente por meio de uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar para a análise dos problemas e questões levantadas. [...]". *In*: UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI**. Paris, 9 de outubro de 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educacao/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

³⁰⁴ DELLORS, Jacques et al. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: UNESCO, 1996.

³⁰⁵ GADOTTI, MOACIR. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 03-11, jun. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188392000000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 set. 2017.

³⁰⁶ Cf. MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

Quadro 4 - Graus sucessivos de cooperação e de coordenação crescente das disciplinas

DESCRIÇÃO GERAL	TIPO DE SISTEMA	CONFIGURAÇÃO
<p>MULTIDISCIPLINARIDADE:</p> <p>Gama de disciplinas que propomos simultaneamente, mas sem fazer aparecer as relações que podem existir entre elas.</p>	<p>Sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; nenhuma cooperação</p>	
<p>PLURIDISCIPLINARIDADE:</p> <p>Justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer parecer as relações existentes entre elas.</p>	<p>Sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; cooperação, mas sem coordenação.</p>	
<p>INTERDISCIPLINARIDADE:</p> <p>Axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definidas no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade.</p>	<p>Sistema de dois níveis e de objetivos múltiplos; coordenação procedendo do nível superior.</p>	
<p>TRANSDISCIPLINARIDADE:</p> <p>Coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovada, sobre a base de uma axiomática geral.</p>	<p>Sistema de níveis e objetivos múltiplos; coordenação com vistas a uma finalidade comum dos sistemas.</p>	

Fonte: Adaptado de JAPIASSÚ, Hilton. *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p.73-74.

Ante o exposto, conforme se disse anteriormente, deve-se encarar a pluri-inter-transdisciplinaridade a partir de uma ótica integrativa e plural, ou seja, como abordagens direcionadas por uma postura epistemológica que visa a reforma do pensamento, conforme elucida Nicolescu, “a disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e

mesmo arco: o do conhecimento”³⁰⁷. Edgar Morin complementa esse pensamento ao afirmar que,

[...] o importante não é apenas a idéia (sic) de inter- e de transdisciplinaridade. Devemos “ecologizar” as disciplinas, isto é, levar em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, ou seja, ver em que meio elas nascem, levantam problemas, ficam esclerosadas e transformam-se. É necessário também o “meta-disciplinar”; o termo “meta” significando ultrapassar e conservar. Não se pode demolir o que as disciplinas criaram; não se pode romper todo o fechamento: há o problema da disciplina, o problema da ciência, bem como o problema da vida; é preciso que uma disciplina seja, ao mesmo tempo, aberta e fechada.³⁰⁸

Buscou-se, neste tópico, compreender a pluri-inter-transdisciplinaridade não como atos apartados e independentes, mas como abordagens orientadas por uma atitude epistemológica próxima, inspirada a partir do paradigma da complexidade, de forma que é possível identificar uma espécie de dialética da complementaridade entre elas, culminando naquilo que Maria Cândida Moraes e Saturnino de la Torre denominaram de aprendizagem integrada.³⁰⁹

No capítulo que se segue, analisar-se-á a Arte enquanto um processo facilitador da própria aprendizagem, a partir de lógicas integrativas e plurais que propiciam a transmutação do conhecimento de forma que ele esteja melhor harmonizado com as demandas emergentes da sociedade pós-moderna.

³⁰⁷ NICOLESCU, Basarab. **Reforma da educação e do pensamento: complexidade e transdisciplinaridade**. p.2. Disponível em: <[http://www.wservices.srv.br/public/projetos/a1educar/UserFiles/files/TRANS_COMPLEXIDADE%20E%20TRANSDISC%20-%20Nicolescu\(1\).pdf](http://www.wservices.srv.br/public/projetos/a1educar/UserFiles/files/TRANS_COMPLEXIDADE%20E%20TRANSDISC%20-%20Nicolescu(1).pdf)>.

Acesso em: 27 mar. 2018. Grifo do autor.

³⁰⁸ MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

³⁰⁹ MORAES, M. C; TORRE, S. **Sentirpensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 82.

4 A ARTE COMO UM PROCESSO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM³¹⁰

A crise no ensino jurídico no Brasil, como se viu no capítulo anterior, não é algo recente. Os contornos histórico-legais da evolução do ensino jurídico evidenciam um cenário marcado pela mercantilização/industrialização do conhecimento, esvaziando, portanto, o caráter social e transformador do Direito³¹¹, para torná-lo apenas um modelo normativo dominante e homogeneizante.

Observa-se que a estruturação dos cursos jurídicos, desde a sua gênese nacional, pautou-se em um modelo de ensino-aprendizagem moderno, bancário³¹², ou seja, o professor é visto como protagonista do enredo educacional, como detentor do conhecimento e transmissor deste, ao passo que os alunos são vistos como “tábula rasa”³¹³, receptor passivo. Tal modelo, marcado pelo tradicionalismo e formalismo-burocrático, com aulas estritamente expositivas, acaba por retirar o potencial criativo, problematizador, questionador, reflexivo e emancipatório do próprio Direito, tornando o aprendizado jurídico uma tarefa mecânica, enfadonha e apática³¹⁴, o que conduz o estudante a estruturar seu aprendizado na mera memorização – ao decorar e gravar conteúdos –, valendo-se, desta forma, de uma mente repetitiva e não de uma mente reflexiva. Segundo Miracy Gustin, o ensino jurídico é estruturado a partir da valorização excessiva de critérios lógico-formais e unidisciplinares que, inevitavelmente, fragmentam o campo científico, atribuindo, portanto, maior valor à produção de conhecimento especializado, estanque e autossuficiente.³¹⁵

³¹⁰ A expressão “facilitador” é utilizada neste trabalho na acepção cunhada por Jean Piaget e não enquanto sinônimo de simplificador.

³¹¹ ORSINI, Adriana Goulart de Sena; COSTA, Anelice Teixeira da. **A arte de ensinar e aprender: construindo caminhos para a reinvenção do ensino jurídico através de uma experiência pedagógica emancipatória de acesso à justiça.** Disponível em: <<http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=0cb656f78993ef25>>. Acesso em: 10 out. 2017.

³¹² FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

³¹³ John Locke negava a tese defendida por Descartes, de que existiam ideias inatas. Ele argumentava que quando se nasce a mente é uma página em branco (tabula rasa) que a experiência vai preenchendo. O conhecimento produz-se em dois momentos: a da sensação, proporcionada pelos sentidos; e a da reflexão que sistematiza o resultado das sensações.

³¹⁴ GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. Uma Pedagogia da Emancipação. In: GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; LIMA, Paula Gabriela Mendes (Coord.). **Pedagogia da Emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI.** Belo Horizonte: Fórum, 2010.

³¹⁵ *Ibid.*, p. 43.

O mundo pós-moderno e a complexidade das relações, apresentam demandas que exigem do profissional muito mais que o estrito conhecimento na sua área de atuação. Bauman esclarece que no mundo de hoje, se espera que os seres humanos busquem soluções privadas para os problemas derivados da sociedade e não soluções derivadas da sociedade para problemas privados³¹⁶. Nesse sentido, é lógico pensar, que o ensino pós-moderno deve estimular a criatividade e a criticidade humana para que os alunos e futuros profissionais possam estar aptos, preparados para inovar resoluções a cada mudança de realidade que se lhes apresente – até porque se vive em uma modernidade líquida, como postulou próprio Bauman³¹⁷. Esclareça-se, todavia, que a criatividade e a criticidade são processuais, isto é, devem ser cultivadas e estimuladas educacionalmente, a partir de técnicas de ensino-aprendizagem que possibilitem uma abordagem dialógica e sistêmica do conhecimento.

Necessário é, portanto, ressignificar o ensino jurídico no Brasil, abandonando modelos modernos de ensino-aprendizagem e buscando construir novos paradigmas que compreendam uma abordagem sistêmica, ou seja, dialógica, plural, interdisciplinar e problematizada. A Arte surge como um sistema auxiliar, instrumental, facilitador, que amplia o conhecimento e a consciência, a partir das diversas linguagens artísticas, possibilitando o estudante atuar na construção, e não mais na reprodução mecanicista e ingênua dos conhecimentos jurídicos e valores sociais. Assim ressignificar-se-á também a construção de futuros profissionais, não somente capacitados tecnicamente, mas com uma visão de mundo humana, crítica, empática e com a criatividade necessária para construir seus próprios instrumentos e estratégias nas resoluções de demandas inéditas.

Nesse íterim se questiona: seria a Arte um dos elementos que reoxigenaria o ensino jurídico de forma a mediar ou – como diria Piaget – facilitar a aprendizagem? O presente capítulo destina-se a compreender a Arte como um processo facilitador da aprendizagem. Todavia ao se falar em Arte pode surgir a dúvida: o que se entende por Arte? O que é Arte? É possível defini-la? Esse será o primeiro tópico a ser

³¹⁶ PORCHEDDU, Alba. **Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação**. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, ago. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 fev. 2018.

³¹⁷ Cf. BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

abordado e, na sequência, buscar-se-á discutir a realidade artística como ponte para o aprender e a tridimensionalidade sistêmica do ensino jurídico formada pelo tripé: Direito, Arte e Educação.

4.1 É POSSÍVEL DEFINIR A ARTE?

Assim como a Arte não é imutável, a sua compreensão terminológica tampouco. Nesse sentido, indagar-se acerca do conceito de Arte implicaria uma análise profunda sobre a história da humanidade e, ainda assim, não se teria certeza de se ter abarcado todos os conceitos existentes. Desta forma, de antemão, já esclarecemos que não cumpre este trabalho a intenção de tecer uma análise profunda acerca do que se entende por Arte. Todavia buscar-se-á compreender quais são as leituras possíveis de se realizar em uma obra de Arte, para em um segundo momento, verificar a sua dimensão educativa. Umberto Eco esclarece que,

[...] é impossível imobilizar a natureza da arte numa definição teórica tal como é proposta por muitas estéticas filosóficas do tipo “arte é Beleza”, “arte é Forma”, “arte é Comunicação” e assim por diante. Estas definições são sempre históricas, ligadas a um universo de valores culturais em relação ao qual a experiência artística sucessiva aparece fatalmente “a morte” de tudo que havia sido definido e celebrado. E, portanto, tais definições pertencem à ordem das poéticas e não à ordem das formulações filosóficas.³¹⁸

Essa dificuldade de conceituação advém de uma polissemia existente que engloba tal vocábulo, haja vista possuir um plexo de significados oriundos de diversos espectros cognoscitivos, tais como: históricos, poéticos, filosóficos, políticos, críticos etc. Foi a partir dessa compreensão que Dino Formaggio ao iniciar sua obra Arte afirmou que “*L’arte è tutto ciò che gli uomini chiamano arte*”³¹⁹. Em um primeiro momento, tal afirmação pode soar como uma ingenuidade, todavia uma profundidade invade a compreensão quando se percebe que de fato o entendimento do que seja Arte variará de acordo com o sistema conceitual que reveste um determinado momento histórico.

³¹⁸ ECO, Umberto. **A definição de arte**. Rio de Janeiro: Record, 2016, p.129.

³¹⁹ FORMAGGIO, Dino. **L’Arte**. Milano: ISEDI, 1973, p.11.

Raymond Williams³²⁰ traduziu de forma sintética algumas das metamorfoses semânticas do vocábulo Arte, em sua obra *Cultura e Sociedade*. Segundo ele a palavra Arte originalmente estava associada à ideia de atributo humano, no sentido genérico de habilidade – nesse período não havia uma distinção entre a noção de artista e artesão.

No período medieval, por exemplo, as artes dividiam-se em duas espécies: as Artes liberais³²¹, que estavam dispostas no *Trivium*³²² (lógica, gramática e retórica) e no *Quadrivium*³²³ (aritmética, geometria, música e cosmologia), que compunham os conhecimentos tradicionais para a educação medieval dos homens livres; e as Artes manuais e mecânicas, destinadas aos servos ou escravos³²⁴. Nesse período a arquitetura, pintura e escultura eram entendidas enquanto práticas relacionadas às Artes mecânicas.³²⁵

Todavia, segundo Raymond Williams³²⁶, ao longo do século XVIII, o vocábulo sofreu modificações e passou a ser compreendido não enquanto uma noção genérica de habilidade, mas agora a partir de um prisma mais específico, tal movimento foi observado primeiro na pintura e depois nas Artes imaginativas ou criativas em geral – o artista, portanto, seria aquele dotado com tal habilidade específica, não se confundindo mais com a noção de artesão, que passa a ser compreendido como um trabalhador qualificado.

The emphasis on skill (...) was gradually replaced by an emphasis on sensibility; and this replacement was supported by the parallel changes in such words as creative (a word which could not have been applied to art until the idea of the 'superior reality' was forming), original (with its important implications of spontaneity and vitalism; a word, we remember, that Young virtually contrasted with art in the sense of skill),

³²⁰ WILLIAMS, Raymond. **Culture and Society**. New York: Anchor Books, 1960, p. 47-48.

³²¹ O sentido do vocábulo 'arts' da expressão universitária americana *master-of-Arts* advém desse período medieval, em específico das artes liberais.

³²² Cf. JOSEPH, Miriam. **O Trivium**: as artes liberais da lógica, gramática e retórica. São Paulo: É Realizações, 2008.

³²³ MARTINEAU, John (Org.). **Quadrivium**: as quatro artes liberais clássicas da aritmética, da geometria, da música e da cosmologia. São Paulo: É Realizações, 2014.

³²⁴ COSTA, Ricardo da. Las definiciones de las siete artes liberales y mecánicas en la obra de Ramon Llull. In: SEMINARIO DE HISTORIA DE LA FILOSOFÍA, 2006, Madrid. **Anales...** Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3611/361133107008/>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

³²⁵ **ARTES Mecânicas**. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo33/artes-mecanicas>>. Acesso em: 3 de abr. 2018

³²⁶ WILLIAMS, Raymond. *Op. cit., loc. cit.*

and genius (which, because of its root association with the idea of inspiration, had changed from 'characteristic disposition' to 'exalted special ability', and took its tone in this from the other affective words). From artist in the new sense there were formed artistic and artistical, and these, by the end of the nineteenth century, had certainly more reference to 'temperament than to skill or practice. Aesthetics, itself a new word, and a product of the specialization, similarly stood parent to aesthete, which again indicated a 'special kind of person'.³²⁷*

Esse cenário de mudanças possibilitou não só redefinições artísticas como também filosóficas, como por exemplo o surgimento da Estética, entendida enquanto uma disciplina filosófica, instituída por Alexander Gottlieb Baumgarten, em 1750³²⁸. Isso possibilitou que a antiga dicotomia, oriunda do período medievo, Artes liberais e mecânicas, começasse a sofrer alterações. Michael Korfmann esclarece que “a pintura e a escultura, por exemplo, até a Renascença consideradas artes mecânicas, são incluídas nas artes liberais, não por razões estéticas, mas por causa de sua qualidade quase científica e matemática”³²⁹ – sendo um dos principais expoentes Leon Battista Alberti e Leonardo da Vinci, que afirmou que a pintura é “*cosa mentale*”³³⁰, ou seja, objeto da razão.

A partir do contexto sócio, histórico e econômico do final do século XVII, com a ascensão da burguesia, houve uma pressão significativa para a modificação de algumas categorias artísticas³³¹. Quanto a isso esclarece Diderot:

Ao examinar os produtos das artes chegou-se à conclusão de que uns eram mais resultado da obra da mente que da mão e outros mais o resultado da mão que da mente. Em parte, isso explica a preferência

³²⁷ *Id.* Tradução livre: “A ênfase na habilidade foi gradualmente substituída por uma ênfase na sensibilidade; e essa substituição foi apoiada por mudanças paralelas de palavras como criativo (uma palavra que não poderia ter sido aplicada à arte até que a ideia da 'realidade superior' estivesse se formando), original (com suas implicações importantes de espontaneidade e vitalismo; uma palavra, nos lembramos, que inicialmente se aproximava com a arte no sentido de habilidade), e gênio (que, por causa de sua associação com a ideia de inspiração, havia mudado de 'disposição característica' para 'habilidade especial exaltada', e levou seu tom nisso das outras palavras afetivas). De artista, no novo sentido, formou-se artístico, e estas, no final do século XIX, tinham certamente mais referência a "temperamento" do que a habilidade ou a prática. Estética, por si só uma palavra nova, e um produto da especialização, similarmente pôs-se parente de esteta, que novamente indicava um "tipo especial de pessoa”.

³²⁸ KORFMANN, Michael. Kant: autonomia ou estética comprometida? **Pandaemonium germanicum**, n. 8, p.25, 2004.

³²⁹ *Id.*

³³⁰ VINCI, Lionardo da. **Trattato della pittura**. Roma: Stamp. de Romanis, 1817. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=FJI7-YOd8PAC&oi=fnd&pg=PA1&dq=trattato+della+pittura+vinci&ots=mWIFgFfrvr&sig=_Ltnei9v7PvjUN6Qp8Ssv7V5inc#v=onepage&q=trattato%20della%20pittura%20vinci&f=false>. Acesso em: 2 abr. 2018.

³³¹ KORFMANN, Michael. *Op cit., loc. cit.*

que se deu a certas artes frente a outras e a divisão das artes em artes livres e artes mecânicas. Essa diferenciação causou um efeito negativo, pois diminuiu o prestígio de pessoas muito respeitáveis e úteis [...]³³²

Foi nesse contexto que eclodiu a obra *As Belas Artes reduzidas a um só princípio*, de Charles Batteux, em 1746, uma importante sistematização³³³ para as ‘Belas Artes’. No primeiro capítulo dessa obra, o autor propõe uma divisão da Arte em três espécies de acordo com os fins a que se propõem: umas têm por objeto as necessidades das pessoas – aqui se inserem as Artes mecânicas; outras têm por objeto o prazer – são as denominadas de belas artes por excelência, que são a música, a poesia, a pintura, a escultura e a dança; e por fim as Artes que possuem como finalidade a utilidade e entretenimento – insere-se aqui a eloquência e a arquitetura³³⁴. Segundo Batteux, a primeira espécie de Arte utiliza a natureza para uso, a terceira espécie refina a natureza para uso e entretenimento, enquanto que as Belas Artes não utilizam a natureza de forma absoluta, mas apenas buscam imitá-la.³³⁵

*De ahí concluyo: primero, que el genio – que es el padre de todas las artes – debe imitar a la naturaleza; segundo, que no la debe imitar en absoluto tal como es; tercero, que el gusto - para el que están hechas las artes y de las que él es el juez- debe quedar satisfecho cuando escogen e imitan bien a la naturaleza. Así, todas nuestras pruebas deben tender a establecer la imitación de la naturaleza bella: 1) por la naturaleza y conducta del genio que las produce; 2) por la del gusto, que es su árbitro. Esta es la materia de las dos primeras partes. Añadiremos una tercera, en que se hará la aplicación del principio a las diferentes especies de las artes: a la poesía, a la pintura, a la música y a la danza.*³³⁶

³³² DIDEROT, Denis. *Enzyklopädie*. München, Deutscher Taschenbuch Verlag 1969, p.184 *apud* KORFMANN, Michael. Kant: autonomia ou estética compromissada?. **Pandaemonium germanicum**, n. 8, p.25, 2004.

³³³ KRISTELLER, Paul Oskar. The Modern System of the Arts: A Study in the History of Aesthetics (II). **Journal of the History of Ideas**, v. 13, n. 1, 1952, p. 17-46. Disponível em: <www.jstor.org/stable/2707724>. Acesso em: 5 abr. 2018

³³⁴ BATTEUX, Charles. **Las bellas artes reducidas a un único principio**. València: Publicacions de la Universitat de València, 2016, s/p.

³³⁵ *Id.*

³³⁶ *Id.*, Tradução livre: “Daí concluo: primeiro, que o gênio - que é o pai de todas as artes - deve imitar a natureza; segundo que não a deve imitar em absoluto como é; terceiro, que o gosto – pelo qual as artes são feitas e do qual ele é o juiz – deve ficar satisfeito quando escolhem e imitam bem a natureza. Assim, todas as nossas provas tendem a estabelecer a imitação da natureza bela: 1) pela natureza e conduta do gênio que as produzem; 2) para o gosto, que é o seu árbitro. Este é o assunto das duas primeiras partes. Nós vamos adicionar um terceiro, no qual a aplicação do princípio às diferentes espécies das artes será aplicada: à poesia, à pintura, à música e à dança”.

A denominação de Belas Artes resgata o debate acerca do que seria considerado “belo”, discussão que teve origem ainda na Grécia Antiga com os filósofos gregos, tais como Aristóteles e Platão. Destaque para obras como *Crítica ao Juízo Estético* de Kant, e os três volumes do *Curso de Estética* de Hegel, que foram fundamentais para o debate acerca da estética e sobre o próprio conceito de belo. Hegel, por exemplo, no primeiro volume de sua obra *Curso de Estética*, destaca que a finalidade da Arte transcende a mera imitação da natureza. Desta forma tece três observações: a obra de Arte não se confunde com um produto natural, trata-se de um produto fruto da atividade humana. Além disso, a finalidade da obra de Arte deve ser o próprio ser humano, haja vista ser extraída em maior ou menor grau da sua sensibilidade. Observa-se, portanto, que a Arte possui uma finalidade em si mesma.

Todavia, conforme esclarece Noeli Ramme³³⁷, foi apenas a partir do final da década de 50 que se pôde visualizar uma estética de caráter analítico, em razão da “reviravolta pragmática operada por Wittgenstein nas *Investigações Filosóficas* quanto pela revolução duchampiana na Arte, precursora das inovações radicais da *Pop art*, do *Minimalismo* e do *Fluxus*, os principais movimentos artísticos do período”³³⁸. Morris Weitz foi, nesse contexto, um dos primeiros filósofos a trazer a analítica para esse debate, a partir de um artigo intitulado *The Role of Theory in Aesthetics*³³⁹ publicado em 1956, no *Journal of Aesthetics and Criticism* da Sociedade Americana de Estética. Weitz esclarece que a preocupação em torno da natureza da Arte foi um dos pontos centrais dos estudos da Estética e da Filosofia da Arte e que isso resultou numa gama de definições mutuamente excludentes, haja vista cada uma das teorias da Arte – formalismo, voluntarismo, emocionalismo, intelectualismo, institucionalismo, organicismo – apresentarem suas afirmações apenas enquanto verdadeiras e atribuírem enquanto falsas todas as demais, ou seja, convergem apenas no quesito da preocupação em torno da investigação da natureza da Arte que pode ser formulada através de uma definição³⁴⁰. Em vez de buscar uma definição da Arte ou analisar criticamente qual das definições poderia galgar uma posição de superioridade em

³³⁷ RAMME, Noeli. É possível definir arte?. *Analytica. Revista de Filosofia*, v. 13, n. 1, p. 197, 2009.

³³⁸ *Id.*

³³⁹ WEITZ, Morris. *The Role of Theory in Aesthetics. The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, v. 15, n. 1, 1956, p. 27–35. Disponível em: <www.jstor.org/stable/427491>. Acesso em: 06 abr. 2018.

³⁴⁰ *Id.*

razão das demais, Weitz propõe uma rejeição absoluta dessa questão, haja vista entender não ser possível definir uma única essência para Arte ou então um conjunto de propriedades que devem ser observados em uma obra para ela ser considerada verdadeiramente artística. “*Art, as the logic of the concept shows, has no set of necessary and sufficient properties, hence a theory of it is logically impossible and not merely factually difficult. Aesthetic theory tries to define what cannot be defined in its requisite sense*”.³⁴¹

Nesse diapasão, não é possível definir a Arte, por reconhecer que a Arte é imutável e se reconstrói e se ressignifica constantemente. Weitz afirma que não é necessária uma definição de Arte para poder se identificar e reconhecer obras artísticas, haja vista esse juízo se estabelecer a partir de experiências pretéritas com base no que ele denomina de *criteria of recognition*³⁴², ou seja, a partir de uma hermenêutica com base na similitude das interações linguísticas, o que Wittgenstein trabalha em sua obra *Investigações Filosóficas*³⁴³ e denomina de jogos de linguagem.

Quando se fala em jogos de linguagem, em Wittgenstein, é natural pensar que a primeira coisa que se deveria investigar é compreensão do que significa linguagem, ou melhor, de qual seria a essência da linguagem, para em um segundo momento, estabelecer uma lógica de similitudes a partir da verificação ou da investigação dessa essência em casos semelhantes³⁴⁴. Todavia Wittgenstein afirma que para se descobrir essa essência mister se faz não querer descobrir o que está supostamente subliminarmente posto na linguagem. Nesse sentido, deve-se preocupar com o funcionamento da linguagem, ou seja, o significado da linguagem, a sua essência consiste no uso³⁴⁵. Destaca ainda que não há, portanto, um modelo a ser seguido ou buscado, todavia existem certas semelhanças que se combinam, entrecruzam e se permutam³⁴⁶. Em outras palavras, não se pode limitar a compreensão linguística a uma única estrutura lógica e formal.

³⁴¹ *Ibid.*, p. 28. Tradução livre: “A Arte, como a lógica do conceito demonstra, não possui um conjunto de propriedades necessárias e suficientes, portanto uma teoria a respeito é logicamente impossível e não apenas factualmente difícil. A teoria estética tenta definir o que em seu senso de requisitos não pode ser definido”.

³⁴² Tradução livre: critérios de reconhecimento ou reconhecimento.

³⁴³ WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

³⁴⁴ *Id.*

³⁴⁵ *Id.*

³⁴⁶ *Ibid.*, p. 52.

Mutatis mutandis o que propõe Wittgenstein com o conceito de linguagem, Morris Weitz aborda com a Arte, ou seja, segundo ele os objetos de Arte interagem de inúmeras formas, por meio de uma rede de similitudes que se justapõem. Essa rede possibilitará a formação de critérios de reconhecimento. A Arte, segundo Noeli Ramme é “um conceito de textura aberta – assim como jogo ou linguagem –, e dizer isso significa dizer que suas condições de aplicação podem ser alteradas”.³⁴⁷

A Arte constrói e se reconstrói, ao longo da história, assumindo novos sentidos e formas, abandonando os de outrora ou quiçá ressignificando-os. Optar por tecer uma definição de Arte significa estabelecer uma moldura que não se adequará a todas às necessidades artísticas, ou então estabelecer definições tão generalistas, como a retromencionada de Dino Formaggio, que não será capaz de evidenciar as especificidades de determinada forma, estética ou poética artística. E quando se acrescenta o sentido dado por Umberto Eco em *Obra Aberta*³⁴⁸, se torna ainda mais casuística a tarefa de conceituação, haja vista Eco afirmar que “a obra de Arte é uma mensagem fundamentalmente ambígua, uma pluralidade de significados, que convivem num só significante”.³⁴⁹

Eco³⁵⁰ apresentará uma definição que apesar de generalista – como ele próprio identifica – comporta uma interpretação das mais variadas manifestações artísticas. Para ele, pode-se compreender de forma categorial a Arte como “a atividade pela qual as experiências do mundo sensível percebidas pelo artista segundo as modalidades do plano estético são incorporadas numa matéria e levadas a constituir-se no plano artístico”.³⁵¹

Dito isto, deve-se esclarecer que é possível realizar diversas leituras em uma obra de Arte. A professora Vanessa Brasil Campos Rodríguez postula que,

A leitura de um texto é um processo de revê-lo, relê-lo, retomá-lo. O primeiro contato com um texto, seja ele literário, pictórico, escultórico ou cinematográfico, é sempre uma surpresa. O texto nos atrai e a ele nos dirigimos. [...]

Então empreendemos o caminho da leitura. Esta é uma atividade de *reconhecimento* do texto. A análise não é mais que um momento de

³⁴⁷ RAMME, Noeli. É possível definir arte?. *Analytica. Revista de Filosofia*, v. 13, n. 1, p. 200, 2009.

³⁴⁸ ECO, Umberto. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

³⁴⁹ *Id.* **A definição de arte**. Rio de Janeiro: Record, 2016, p. 145.

³⁵⁰ *Id.*

³⁵¹ *Id.*

leitura: o momento da decomposição do texto, do trabalho cuidado, detetivesco, de encontrar na superfície os elementos que nos conduzam ao seu âmago.³⁵²

Alain de Botton e John Armstrong³⁵³ afirmam que é possível se realizar diversas leituras em uma obra de Arte. A primeira leitura abordada pelos autores é a leitura técnica que, como o próprio nome indica, buscará analisar os elementos artísticos no que se refere à perspectiva técnica.

Esse método nos diz que Leonardo da Vinci foi fundamental pois foi pioneiro ao adotar o *sfumato*, técnica artística para criar formas sem usar contornos. Braque foi importante porque introduziu, ou foi o primeiro a explorar largamente, a ideia de representar o mesmo objeto de vários pontos de vista.

O *monte Sainte-Victoire*, de Cézanne, às vezes é definido como uma das pinturas mais importantes do mundo por ter sido uma das primeiras obras a enfatizar de forma radical a superfície plana da tela. Na imagem do monte tal como é vista de Les Lauves, sua propriedade em Aix-em-Provence, Cézanne usa blocos de tinta para sugerir arbustos, mas eles são, acima de tudo, marcas coloridas formando um padrão abstrato.³⁵⁴

Outra leitura possível de se realizar em uma obra de Arte é a leitura política, que visa analisar aspectos significativos na busca por dignidade humana. Nesse sentido, tais obras revestem-se de importância por representarem verdadeiros marcos na busca e luta por direitos, revelando o cenário político que embalava cada período histórico.

De acordo com esses critérios, *Sr. e sra. Andrews*, de Gainsborough, é um quadro muito significativo, pois pode ser entendido como uma tese sobre a propriedade da terra. Nele, o casal aparece sozinho, entre os acres que lhe pertencem. Eles não precisam lavrar o solo nem fazer a colheita, apenas gozam os frutos do trabalho alheio. Pela maneira como pintou os rostos, o artista sugere que são pessoas presunçosas e mesquinhas, e, assim, pode-se entender o quadro como uma denúncia da corrupção moral da classe latifundiária dominante. Do ponto de vista político, é uma arte positiva e progressista pois está ao lado do futuro.³⁵⁵

Acrescente-se ainda a possibilidade de uma leitura histórica, ou seja, analisar os contornos sócio históricos a partir de uma obra artística. Quanto a isso Alain Botton

³⁵² RODRÍGUEZ, Vanessa Brasil Campos. **Além do espelho**: análise de imagens de arte, cinema e publicidade. Curitiba: Appris, 2014, p. 19.

³⁵³ BOTTON, Alain de; ARMSTRONG, John. **Arte como Terapia**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

³⁵⁴ *Ibid.*, p. 68.

³⁵⁵ *Id.*

e John Armstrong citam como exemplo a obra *A cura de um homem possuído por um demônio (O milagre do relicário da Santa Cruz)* de Carpaccio:

O quadro de Carpaccio é um raro registro visual de uma ponte famosa antes de ser reconstruída e tem bastante a ensinar sobre a arquitetura de Veneza por volta de 1500. Mas também informa muito sobre o papel da religião na vida cívica, as procissões religiosas, a indumentária de nobres e gondoleiros, os penteados usados, a maneira como o pintor imaginava o passado (a cerimônia se passou cem anos antes da pintura do quadro), o aspecto econômico da arte (a obra faz parte de uma série encomendada por uma rica associação comercial), a ligação dos negócios com a vida social e religiosa. E, é claro, muitíssimo mais. De maneira menos acadêmica, a riqueza com que se apresenta visualmente uma época do passado nos permite imaginar como seria atravessar uma ponte de madeira estrelajante, percorrer os canais embalando-se numa gôndola coberta, viver numa sociedade na qual a fé em milagres fazia parte da ideologia do Estado.³⁵⁶

Botton e Armstrong³⁵⁷ apontam ainda a leitura de caráter contestador, quando a Arte se posiciona enquanto um instrumento de denúncia, de incômodo, visando a modificação de normas e instituições sociais.

Chris Ofili trabalha contra as ideias convencionais a respeito do que deve ser o conteúdo da arte. Desde a primeira aparição de *A santa Virgem Maria*, na exposição *Sensation* de 1997 em Londres, seu quadro provocou controvérsia pelo mundo, despertando tanto a ira do então prefeito de Nova York, Rudolph Giuliani, quanto a revolta de um visitante da galeria que, em protesto, besuntou a tela de tinta branca. Ao usar esterco de elefante seco e envernizado em vez de uma representação mais tradicional do seio da Virgem, Ofili contesta a ideia de que o excremento de tudo o que ele simboliza são indignos. Sofremos um abalo nas nossas noções do que é respeitável ou não e somos incentivados a avaliar um subproduto da digestão de maneira mais positiva. Se ficamos chocados, o problema não está em Ofili, mas na inflexibilidade da nossa ideologia. Aqui, somos encorajados a não cometer o mesmo erro daqueles que, em épocas anteriores, negavam o direito das mulheres ao voto ou insistiam que o grego antigo era um componente indispensável na formação escolar.³⁵⁸

E por fim, Alain Botton e John Armstrong indicam a leitura terapêutica, que seria aquela que coloca a obra de Arte enquanto um *locus* de satisfação, de prazer. Obviamente que essa leitura será revestida de um grau elevado de pessoalidade, haja

³⁵⁶ *Ibid.*, p.70.

³⁵⁷ *Id.*

³⁵⁸ *Id.*

vista ser comumente associada ao autoconhecimento. Quanto a isso esclarecem os autores:

Obter algo com a arte não significará apenas aprendermos algo a seu respeito, mas também uma autoinvestigação. Teremos de estar dispostos a olhar dentro de nós mesmo, reagir ao que vemos. A arte será considerada boa ou ruim não *per se*, mas *para nós*, na medida em que compensar as nossas falhas: o esquecimento, a desesperança, a busca por dignidade, a dificuldade em nos conhecermos, o anseio pelo amor. Antes de se aproximar de uma obra de arte, portanto, será útil conhecer o próprio caráter, para saber o que estamos procurando aliviar ou redimir.³⁵⁹

Deve-se reconhecer, entretanto, a partir da leitura do capítulo anterior, que essas leituras artísticas não são estanques e engessadas, ou seja, é possível observar graus de integração entre elas. Ao tecer uma análise sobre a canção Cálice de Chico Buarque, pode-se observar, em um só tempo, a leitura histórica, política e de caráter contestador.

A professora Vanessa Brasil Campos Rodríguez, no prólogo de sua obra *Um olhar que atravessa*, esclarece com relação a análise semiótica de uma obra artística que,

[...] não existe uma revelação do texto, ou seja, da obra artística do sujeito. Não existe uma revelação derradeira, conclusiva, ao final e uma análise, como se o texto fosse um enigma a ser desvendado. O que a análise propõe é uma experiência, um contato fundamental e fundador entre o sujeito e a obra artística, uma experiência e um caminho em construção.³⁶⁰

Observa-se, desta forma, que a pluri-inter-transdisciplinaridade também estão presentes de alguma forma na análise artística³⁶¹ e isso fica ainda mais evidente quando se visualiza na Arte uma dimensão educativa. O próximo tópico será

³⁵⁹ *Ibid.*, p.72.

³⁶⁰ RODRÍGUEZ, Vanessa Brasil Campos. **Um olhar que atravessa: análise de filmes e obras estéticas**. Curitiba: Appris, 2017, p. 22.

³⁶¹ “Se o texto é científico ou filosófico, as suas figuras metafóricas devem ser tratadas como para-conceitos, aproximações, e dar lugar a problemas de hermenêutica, pois sugerem que o autor ainda não encontrou o signo preciso e único (suposto que exista) para colher o respectivo referente. Caso as metáforas proliferem, o leitor pode suspeitar que o texto é antes retórico, no sentido de persuasivo, do que rigorosamente científico. De todo modo, resulta das análises crocianas a existência de uma zona de intersecção virtual que se estende entre a expressão poética e o trabalho filosófico: a imagem é o elemento eventualmente comum a ambos”. Cf. BOSI, Alfredo. *Estética de Benedetto Croce: um pensamento de distinções e mediações*. In: CROCE, Benedetto. **Breviário da Estética**. São Paulo: Ática, 2001, p.12-13.

destinado justamente a elucidar essa questão: de que forma a realidade artística pode ser utilizada enquanto ponte para o apreender.

4.2 A REALIDADE ARTÍSTICA COMO PONTE PARA O APREENDER

Pode-se perceber a partir da leitura do tópico anterior que a Arte assume diversas formas e sentidos ao longo da história humana, por isso é tão difícil defini-la, uma vez que qualquer tentativa de definição estaria por limitar o seu alcance. Dessa forma, busca-se compreendê-la a partir do seu uso, dos seus sentidos, dos seus contornos semióticos e das leituras pluri-inter-transdisciplinares que ela proporciona. Dito isso, evidente fica que Arte é comunicação e, por assim o ser, explicita diversos retratos sociais que devem ser discutidos, debatidos, refletidos, questionados, repensados etc. Percebe-se, portanto, que habita na Arte um *locus* reflexivo permanente, o que acaba por revelar a dimensão educativa que a Arte pode assumir.

Falar na realidade artística como ponte para o apreender não é nenhuma novidade, haja vista desde a antiguidade grega Platão, em sua obra República³⁶², já ter discutido a dimensão educativa da Arte – tese que depois será resgatada por Herbert Read, como se verá mais adiante –, ao reconhecer uma relação entre conhecimento, formação, Arte e política³⁶³. Ele reconhecia, através da personagem Sócrates, que a poesia e as Artes possuem uma grande importância na educação e na transmissão de valores sociais³⁶⁴ e em razão disso, a Arte deveria ser muito bem policiada e controlada para que se ocupasse apenas na transmissão dos valores éticos corretos e que fossem trazer benefícios para a sociedade³⁶⁵. Nesse diapasão defende que a Arte pode ser concomitantemente dotada de liberdade e utilidade para a sociedade – o que durante muito tempo foi algo difícil de ser reconhecido, discussão que Friedrich Schiller se ocupará ao debater o sistema estético – como se verá mais adiante.

³⁶² PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

³⁶³ OLIVEIRA, Damião Bezerra; ABREU, Waldir Ferreira. Conhecimento, arte e formação na República de Platão. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 1, 2015.

³⁶⁴ AZZI, Rafael. **A arte e a educação em Platão e Schiller**. 2011. 104 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2011, p. 98.

³⁶⁵ *Id.*

Rafael Azzi esclarece que por muito tempo a Arte foi recepcionada a partir de duas vertentes distintas e inconciliáveis:

[...] ou se aceita o seu valor de influência e se é impelido a negar a sua autonomia, pois, se a arte pode influenciar o comportamento ético das pessoas, ela deve ser restringida; ou se afirma que a arte deve ser livre, mas se abre mão da sua capacidade de reconhecimento e de moral, ou seja, a autonomia estética deriva do fato de sua não interferência nos campos da moral e do conhecimento.³⁶⁶

Todavia, apesar de reconhecer a dimensão educativa da Arte, Platão opta por defender a expulsão do poeta na República, por entender que a poética se aproxima da sofística e, portanto, constitui uma espécie de ameaça à *pólis*. Nesse diapasão, observa-se que o *ethos* artístico e os ideais sofísticos foram combatidos por Platão, por entender que estes podem distorcer a verdade e, somente o filósofo poderia assumir o papel de mestre da verdade e de formador social.³⁶⁷

Ninguém duvidou nem duvida da importância cultural e educacional da existência mitopoética e das suas produções no cenário filosófico originário; a filosofia, inclusive, como pensamento instituinte, ocupa-se, em grande parte, da crítica a essa tradição nas suas pretensões educacionais. É nesse contexto que as reflexões de Platão em diálogos como *Íon*, *Hípias Maior* e *República* ressaltam, entre outros temas, a excelência da educação filosófica (PLATÃO, 1980a; 1980b; 1988). O filósofo reivindica para si o papel de *mestre da verdade*, que anteriormente era atribuído ao poeta (DETIENNE, 1988) e, conseqüentemente, contesta o estatuto de formador do poeta e toma para si a tarefa de formar adequadamente os entes humanos.³⁶⁸

A crítica de Platão à figura do poeta e aos sofistas justifica-se no entendimento da insuficiência cognoscitiva, isto é, a poética e a retórica sofística fundavam-se meramente na imagem sensível, na aparência, mas não em elementos inteligíveis³⁶⁹. Em contrapartida, a experiência filosófica antecede a própria linguística, o que significa dizer que nenhum processo comunicacional terá o condão de transmitir a verdade em si mesma³⁷⁰. “A diferença do filósofo com relação aos demais intelectuais

³⁶⁶ *Id.*

³⁶⁷ PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

³⁶⁸ OLIVEIRA, Damião Bezerra; ABREU, Waldir Ferreira. Conhecimento, arte e formação na República de Platão. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 1, 2015, p. 207.

³⁶⁹ *Id.*

³⁷⁰ *Id.*

se explica, em parte, em função do modo como ele entende os signos, a relação entre pensamento, linguagem e realidade”.³⁷¹

Deve-se reconhecer, portanto, que Platão foi um autor fundante para a discussão da dimensão educativa da Arte – o que fará diversos autores revisitá-lo em suas análises, seja para corroborar com o seu pensamento, seja para refutá-lo. Não obstante, autores modernos e contemporâneos como Schiller e John Dewey, ao contrário de Platão, reconheceram em suas análises que a perspectiva educacional da Arte era essencial para a própria transmutação social³⁷². Estabelece-se assim uma compreensão do papel da Arte na educação e de que forma o acoplamento estrutural entre esses dois sistemas possibilita a própria reoxigenação de ambos. Viktor Lowenfeld e Herbert Read também trouxeram contribuições interessantes para esse debate, haja vista estabelecerem perspectivas que tinham como referências reoxigenações educativas e sociais a partir da Arte³⁷³ – sem desmerecer outros que porventura tenham se debruçado sobre essa relação.

Friedrich Schiller em sua obra *A educação estética do homem*³⁷⁴, composta a partir de uma série de cartas escritas entre os períodos de 1791 e 1793, preconiza que a libertação do homem estaria associada à reunificação entre corpo e mente. A partir do diálogo entre diversas dualidades (razão x sensibilidade, alma x corpo, pessoa x Estado, dentre outros) e do reconhecimento dos diversos tensionamentos existentes entre elas, ele elucida que a dialogicidade proporciona a formação de uma terceira dimensão denominada por ele de “impulso lúdico”, proveniente da razão (impulso formal) e da sensibilidade (impulso sensível).

Schiller propõe a Arte, portanto, a partir das ideias da estética e do belo, como elemento mediador do impulso lúdico e como caminho para a busca do homem ideal. Segundo ele, o elemento artístico não se corrompe, haja vista ter no seu âmago a regência de leis eternas e de modelos imortais atemporais³⁷⁵: “As leis da Arte não são

³⁷¹ *Id.*

³⁷² D'ANGELO, Martha. Sobre a dimensão educativa da arte. **Poiésis**, v.1, n.19, jul. 2012. Disponível em: <<http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis19/dossie-martha-dangelo.pdf>>. Acesso em 1 abr. 2018.

³⁷³ *Id.*

³⁷⁴ SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, 2002.

³⁷⁵ MOREIRA, Roseli Kietzer. Conceitos sobre a educação estética: contribuições de Schiller e Piaget. **Linguagens-Revista de Letras, Artes e Comunicação**, v. 1, n. 2, p. 158-169, 2007.

fundadas em formas mutáveis de um gosto de época contingente e amiúde totalmente degenerado, mas no que há de necessário e eterno na natureza humana, nas leis originárias do espírito”³⁷⁶. Schiller resgatará a discussão de Platão sobre a autonomia da Arte e a sua utilidade, e defenderá a “autonomia estética e uma proposta que permite manter a importância cognitiva e pedagógica da Arte”.³⁷⁷

John Dewey também viu na Arte um elemento significativo para a educação e, a partir dos textos de palestras seminais na *Harvard University* compôs a obra *Art as experience* e a publicou em 1934, tendo sido um dos responsáveis em ressignificar a concepção de Arte na educação. Dewey em sua obra compreendeu o aprender enquanto um elemento articulador proveniente da reflexão do indivíduo e de suas experiências singulares. Diferente das experiências singulares, que apresentam forte carga vital³⁷⁸ para aquele que está imerso no processo de aprendizagem, constituindo-se, portanto, verdadeiras vivências, existem as experiências denominadas de genéricas, que estão associadas a lógicas dispersivas e distrativas.³⁷⁹

Ele associou a arte da criança a modos de criação que transitam por experiências específicas, que envolvem completamente o sujeito da ação e passam por ritmos e sequências até que se consolidem como uma experiência *consuma* e *singular*. Essa experiência é ponto de partida para novas experiências da mesma natureza, de criação. Esse “aprender fazendo”, máxima do pensamento deweyano, mobilizado pela própria criança diante da materialidade dos objetos artísticos que cria, ressignificar o papel do professor, agora apenas incitador que acompanha e orienta, sem conduzir os processos inerentes à experiência artística.³⁸⁰

Dewey entende a aprendizagem enquanto uma interface proveniente da reflexão do indivíduo e suas experiências singulares³⁸¹. Desta forma, identificou-se uma dinâmica própria oriunda da dialógica entre cognição e ação criativa, que seria capaz de engendrar a aprendizagem. Rosa Iavelberg esclarece que a partir da

³⁷⁶ SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, 2002, p.149.

³⁷⁷ AZZI, Rafael. **A arte e a educação em Platão e Schiller**. 2011. 104 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2011, p. 98.

³⁷⁸ IAVELBERG, Rosa. **Arte/Educação Modernista e Pós-Modernista**: fluxos na sala de aula. São Paulo: Penso, 2017.

³⁷⁹ *Id.*

³⁸⁰ *Ibid.*, p.28.

³⁸¹ *Ibid.*, p. 29.

perspectiva filosófica, Dewey trouxe contribuições ao perceber a atitude criadora enquanto uma experiência singular e, portanto, vital, não sendo confundida com uma mera atividade mecânica; realizada “por indivíduos que, ao aprenderem dessa forma, preparavam-se para a participação política democrática visando a justiça social”.³⁸²

Os princípios apresentados por Dewey, de que a educação artística a partir das experiências singulares possibilita uma nova forma de aprender e que essa nova forma de aprender possibilitará a formação de indivíduos críticos e com uma visão humanista do mundo, foram fundamentais para a discussão da Arte enquanto uma ponte para o aprender. Buscou-se modificar a realidade a partir da instrumentalização de indivíduos mais sensíveis e com forte carga empática, “almejando a participação democrática e a justiça social em contraposição a um mundo cada vez mais materialista e com oportunidades desiguais de desenvolvimento”.³⁸³

Viktor Lowenfeld trouxe importantes contribuições para o campo da Arte educação, principalmente no que se refere a Arte da criança e do jovem enquanto um elemento que proporciona o desenvolvimento do “potencial criador e de equilíbrio entre o pensar, o sentir e o perceber”³⁸⁴. Lowenfeld defendia a metacognição artística, ou seja, crianças e jovens deveriam compreender por si mesmos, a partir de um processo de autoconhecimento, como fazer Arte³⁸⁵, pois isso os instrumentalizaria para a própria vivência social e seus desdobramentos – política, cidadania etc.

*Preparar a los estudiantes, mediante experiencias integradoras, a aprender y comprender la interacción y las amplias relaciones que se establecen en las situaciones comunes de la vida, constituye una de las más importantes facetas de la preparación para la ciudadanía. Ya tratamos extensamente el punto de que las experiencias artísticas en general son por sí mismas integradoras, por el hecho de que combinan el pensamiento con los sentimientos y la percepción de modo inseparable.*³⁸⁶

³⁸² *Ibid.* p. 30.

³⁸³ *Id.*

³⁸⁴ *Ibid.*, p. 73.

³⁸⁵ *Ibid.*, p. 75.

³⁸⁶ LOWENFELD, Viktor. **Desarrollo de la capacidad creadora**: v. 1 e 2. Buenos Aires: Kapelusz, 1961, p. 321. Tradução livre: “Preparar os estudantes, mediante experiências integradoras, a aprender e compreender a interação e as amplas relações que se estabelecem nas situações comuns da vida, constitui uma das mais importantes facetas da preparação para a cidadania. Já tratamos extensamente o ponto de que as experiências artísticas em geral são por si mesmas integradoras, pelo fato de que combinam o pensamento com os sentimentos e a percepção de modo inseparável”.

Rosa Iavelberg explica que Lowenfeld compreende a experiência integradora enquanto resultado da própria natureza da atividade artística, “que articula as vivências do aluno à sua autoexpressão com liberdade”³⁸⁷. A educação deve estar orientada para o desenvolvimento da criatividade, pois a criatividade será o elemento que instrumentalizará o indivíduo para a própria convivência em sociedade e para as demais competências que se demonstram importantes nessa relação. “Se para a didática contemporânea, compreender é criar conhecimento novo para si em todas as áreas e Arte é conhecimento, temos, nessa formulação do autor, mais um indício da atualidade”³⁸⁸. Nesse diapasão, o professor possui muita responsabilidade não só de estimular a criatividade dos educandos, como também de desenvolver a sua própria criatividade ao ministrar as aulas.

É necessário que o professor viva processos criadores para saber o que significa gerar ordenações a partir de estados de desordenação, próprios dos atos criadores. A criatividade seguirá sendo proposta no pensamento pós-moderno de capacitação de professores, mas nele se destaca a necessidade de experiências de criação artística pelo professor como conteúdo de sua formação.³⁸⁹

É importante esclarecer que a criatividade por si só não basta, para Lowenfeld, é preciso que ela esteja direcionada a propósitos humanitários. Para isso é preciso que se estabeleçam critérios que elucidem quando se pode observar a existência da criatividade ou então a sua ausência. Nesse sentido, Lowenfeld estabelece alguns critérios que foram considerados sinalizadores de criatividade, com base nos estudos de outros pesquisadores, como Guilford³⁹⁰ e Brittain³⁹¹; são eles: “(1) *sensitivity to problems*, (2) *fluency of ideas*, (3) *flexibility*, (4) *originality*, (5) *redefinition and the ability to rearrange*, (6) *analysis or the ability to abstract*, (7) *synthesis and closure*, and (8) *coherence of organization*”.³⁹²

³⁸⁷ IAVELBERG, Rosa. **Arte/Educação Modernista e Pós-Modernista: fluxos na sala de aula**. São Paulo: Penso, 2017, p. 76.

³⁸⁸ *Ibid.*, p. 83.

³⁸⁹ *Ibid.*, p. 82.

³⁹⁰ Cf. GUILFORD, Joy Paul. Creativity. **American Psychologist**, v. 5, n. 9, p.444-454, 1950; GUILFORD, Joy Paul. **General psychology**. New York: Van Nostrand, 1939.

³⁹¹ Cf. BRITTAİN, W. Lambert (Ed.). **Creativity and art education**. Washington: National Art Education Association, 1964.

³⁹² LOWENFELD, Viktor. **Speaks on art and creativity**. Virginia: NAEA, 1981, p. 48. Tradução livre: “(1) sensibilidade a problemas, (2) fluência de ideias, (3) flexibilidade, (4) originalidade, (5) redefinição ou habilidade de rearranjo, (6) análise ou habilidade de abstrair, (7) capacidade de síntese e (8) coerência de organização”.

Em sua filosofia educacional, Lowenfeld concebe a arte como ação criativa fundamental à vida, à felicidade, à sensibilidade, a si mesmo, aos outros e ao meio e formadora de um indivíduo útil à sociedade. [...] outro aspecto que Lowenfeld atribui à arte/educação [...] é a possibilidade que ela abre ao desenvolvimento emocional, não se restringindo ao intelectual. Nisso, ele estava de acordo com todos os autores modernistas da arte/educação que se opunham ao ensino tradicional de natureza conteudista e mnemônica. Na contemporaneidade, como os saberes cognitivos são aprendidos pelo aluno de outra maneira, em base construtivista, os conteúdos não passam pela pura memorização mecânica, treino de habilidades ou repetição, que regiam o ensino da escola tradicional; entretanto, a ideia de ensino de conteúdos escolares foi recuperada, mas eles são assimilados por atos de interação, aproximações sucessivas, experimentação e reconstrução, associados a valores e atitudes.³⁹³

Herbert Read foi um dos principais expoentes na discussão sobre a dimensão educativa da Arte, haja vista ter publicado uma obra considerada icônica para a temática denominada *Education Through Art*. Nesta obra, Read propõe uma releitura da tese formulada por Platão, e defende a educação pela Arte como uma forma de se buscar alcançar a paz³⁹⁴. Para ele a educação deveria estar orientada para a preparação de artistas³⁹⁵. Todavia quando ele fala em artista não significa dizer necessariamente naquelas pessoas que desenvolvem a Arte enquanto o seu ofício, tais como pintores, poetas, dançarinos, atores, escultores etc. Artista é entendido por Read enquanto o indivíduo que possui eficiência em diversas modalidades de expressão.³⁹⁶

Levi Silva³⁹⁷ esclarece que a expressão educação pela Arte é compreendida por Read como não somente cabível para a educação denominada regular, mas também para o processo de educação continuada e para aspectos íntimos do próprio indivíduo com vistas a reoxigenações de condições físicas e psicológicas dele. Nesse sentido, fala-se em um processo educacional que compreendem os processos de individualização e integralização do ser humano.³⁹⁸

³⁹³ *Ibid.*, p. 86.

³⁹⁴ READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

³⁹⁵ *Ibid.*, p. 12.

³⁹⁶ *Id.*

³⁹⁷ SILVA, Levi Leonido Fernandes. Educação pela Arte. **Revista Iberoamericana de Educación**, p.2, 2008. Disponível em: <http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_796/a_10728/10728.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

³⁹⁸ *Id.*

Acredito que o erro do nosso sistema educacional jaz precisamente em nosso hábito de estabelecer territórios separados e fronteiras invioláveis: e o sistema que proponho [...] tem como único objetivo a integração de todas as faculdades biologicamente úteis em uma única atividade orgânica. No final, não faço nenhuma distinção entre ciência e arte, exceto quanto aos métodos, e acredito que a oposição criada entre elas no passado deve-se a uma visão limitada de suas atividades. A arte é representação, a ciência a explicação – da mesma realidade.³⁹⁹

Quando se fala na dimensão educativa da Arte, quer-se falar também em uma educação estética que é no fundo, conforme esclarece Levi Silva⁴⁰⁰, uma educação para os sentidos. Ou seja, busca-se despertar os sentidos como uma forma de estimular o desenvolvimento da criatividade. Como consequência desse processo haverá também o desenvolvimento da cidadania, a partir da formação humanista dos indivíduos.

O que Read propõe não é somente a inserção da Arte como estímulo ao processo de ensino aprendizagem e o incentivo a construção de uma dimensão criativa, livre, lúdica. A proposta transcende a essa ideia e encontra alicerce a partir do desenvolvimento do que ele denomina educação estética, que não se confunde com a ideia de educação artística, haja vista essa só englobar o desenvolvimento de competências visuais e plásticas enquanto que falar em um processo educacional estético compreende todas as formas de expressão artística. Nesse sentido, fala-se em uma educação voltada não só para os aspectos visuais, mas também literário, poético, musical etc.⁴⁰¹, voltados para a compreensão integral da realidade. Fala-se, portanto, em uma educação dos sentidos “nos quais a consciência e, em última instância, a integração e o julgamento do indivíduo humano estão baseados”⁴⁰². Somente quando se fala em uma harmonia dos sentidos entre si e com o mundo exterior é que Read denomina haver uma personalidade integrada.

³⁹⁹ READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2013, p.12.

⁴⁰⁰ SILVA, Levi Leonido Fernandes. Educação pela Arte. **Revista Iberoamericana de Educación**, p.3, 2008. Disponível em: <http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_796/a_10728/10728.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

⁴⁰¹ READ, Herbert. *Op. Cit.*

⁴⁰² *Ibid.*, p.8.

Figura 4 - Objetivos da Educação Estética



Fonte: Adaptado de Levi Silva⁴⁰³

É importante esclarecer que ao falar nas implicações de se apresentar propostas educacionais alternativas, reconhece-se que a educação por si mesma é inerente a própria política social. Por isso fala-se na alteração de um perfil comportamental social a partir de uma alteração no processo de ensino-

⁴⁰³ SILVA, Levi Leonido Fernandes. Educação pela Arte. **Revista Iberoamericana de Educación**, p.3, 2008. Disponível em: <http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_796/a_10728/10728.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

aprendizagem, haja vista esta ter o condão de modificar o próprio meio ambiente em que se vive a partir da formação de novas mentalidades sociais.⁴⁰⁴

Diferente de outros autores que somente se dedicaram a tecer análise sobre a Arte/Educação aplicável a infantes e jovens, Read na parte VII de sua obra, apresenta o apêndice E em que trata do lugar da Arte na universidade. Esse texto foi proveniente de uma aula inaugural ministrada por ele na Universidade de Edimburgo em 15 de outubro de 1931. Apesar de o autor tecer comentários específicos ao ensino das *finer arts*⁴⁰⁵ e do pioneirismo das *Slade Professorships*⁴⁰⁶ em Oxford, Cambridge e Londres em 1869, é importante ampliarmos tal discussão para a seara do ensino superior como um todo, para que possamos falar da Arte em perspectivas pluri-intertransdisciplinares. Read esclarece que o lugar que a Arte irá ter na educação universitária variará a partir do reconhecimento dado a ela em termos curriculares.

[...] Acredito que a razão para essa estultificação de um nobre propósito seja óbvia: o lugar da arte na educação universitária dependerá do reconhecimento a ela atribuído no currículo normal, e, a menos que reconheça que a história da arte é tão válida na composição de uma cultura geral quanto à história da literatura, da política ou da ciência, é inútil esperar que o aluno, cercado por todos os lados por estudos obrigatórios, assumo o estudo de outra disciplina, igualmente complexa e exata, com um espírito de amor e sacrifício.⁴⁰⁷

Após compreender a existência de uma dimensão educativa na Arte, que será aprofundada de forma mais específica no que se aplica ao ensino jurídico no próximo capítulo, passar-se-á agora a uma análise sobre a tridimensionalidade sistêmica do ensino jurídico.

4.3 A NECESSIDADE DE UM ENSINO JURÍDICO SISTÊMICO-COMPLEXO

Como diria Luiz Edson Fachin, “no horizonte a vencer, o que se diz é tão relevante quanto como se diz. Daí a perspectiva inadiável de revirar a práxis didática. Sair da clausura dos saberes postos à reprodução e ir além das restrições que o molde deforma”⁴⁰⁸. No mesmo sentido, Paulo Freire defende a necessidade de diálogo para

⁴⁰⁴ READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2013, p.329.

⁴⁰⁵ Belas Artes, tradução livre.

⁴⁰⁶ Cátedra de Belas Artes, tradução livre.

⁴⁰⁷ READ, Herbert. *Op cit.*, p. 284.

⁴⁰⁸ FACHIN, Luiz Edson. **Teoria crítica do direito civil**. Rio de Janeiro: Renovar, 2000, p.6.

realização da reflexão e formação do entendimento pessoal do aluno⁴⁰⁹. O que seria esse diálogo, senão acoplamentos estruturais entre o sistema de ensino jurídico, o meio e outros sistemas?

Como se disse, os acoplamentos estruturais não terão o condão de retirar a autonomia do sistema, ou de alterá-lo a partir de uma lógica externa e/ou estranha ao próprio sistema. O que acontece são estranhamentos entre o sistema e o meio, ou entre dois sistemas, o que acaba por impulsionar que um determinado sistema a partir de um acoplamento estrutural se abra para fazer uma leitura da informação nova ou divergente que chega até ele, mas depois se feche operacionalmente para poder processar a partir de suas próprias estruturas internas, descartando ou aproveitando tal informação para se ressignificar.

O sistema garante a sua identidade a partir da capacidade que tem de se fechar operacionalmente e também de abrir-se para reconstrução de suas estruturas. A simples idéia (sic) de sistema já pressupõe um ambiente, com o qual o sistema autopoietico estabelece uma relação constante, mas guardando a sua autonomia, que se revela no seu código, na sua linguagem própria; por isso o ambiente não determina as operações do sistema, mas apenas provoca irritações, ou promove situações em que o sistema se auto-irrita, desenvolvendo suas próprias operações. A partir dessa diferença sistema/ambiente através de contatos que são conhecidos como acoplamentos estruturais, podemos afirmar que tudo de alguma forma está relacionado, mesmo que essas relações sejam altamente contingentes e paradoxais.⁴¹⁰

Nesse sentido, o aprendizado jurídico não deve ser resultado de imposições de conhecimentos engessados e sem possibilidades de reflexão e problematização, expostos de uma determinada forma, através do que Paulo Freire denomina ensino bancário⁴¹¹, que visa o depósito do conhecimento nos educandos, de forma que estes memorizem e repitam. O ensino jurídico deve estruturar-se de tal forma a possibilitar o diálogo, a problematização – operação que promoverá acoplamentos estruturais. Segundo Jerônimo Tybusch e Luis Gustavo Gomes Flores, “a construção do conhecimento no processo de educação é uma atividade autônoma, fruto de uma

⁴⁰⁹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia como autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

⁴¹⁰ TYBUSCH, Jerônimo S.; FLORES, Luis Gustavo Gomes. Educação sistêmico-complexa e saber jurídico: possibilidade de percepção das relações comunicacionais no direito. In: TRINDADE, André (Coord.). **Direito educacional sob uma ótica sistêmica**. Curitiba: Juruá, 2008, p.123.

⁴¹¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

construção própria de complexidade, a partir de (auto)irritações e auto-organizações”⁴¹². Esclareça-se a importância que a comunicação assumirá dentro da abordagem sistêmica, sendo fundamental para compreender o ensino jurídico, uma vez que o processo de dialogicidade entre professor e aluno – não mais dentro de uma lógica vertical, mas sim horizontal, onde o professor é visto como um facilitador do conhecimento e não detentor deste – ocorre a partir da comunicação.

Desta forma, mister se faz compreender a educação a partir da teoria luhmanniana dos sistemas, assim como o próprio direito, uma vez que será a partir do acoplamento estrutural deles que dar-se-á vida ao subsistema ensino jurídico.

4.3.1 Educação, Direito e Teoria dos Sistemas

A sociedade, conforme a teoria dos sistemas sociais de Luhmann, enfrenta, desde a sua origem, crescentes processos de diferenciação e complexidade das relações entre seus elementos constitutivos⁴¹³. Nesse sentido, segundo Leandro Raizer, “o desenvolvimento das sociedades pode ser descrito como um aumento crescente da complexidade entre sistema e meio, do qual deriva o surgimento de inúmeros sistemas (direito, política, religião, economia, educação) e subsistemas sociais”⁴¹⁴. Nesse sentido, cada sistema social possuirá funções especializadas, o que a diferenciará em relação a outros sistemas.

A partir dessa noção, a educação pode ser entendida como um sistema social oriundo da diferenciação que a sociedade lhe atribui, e que compreende determinadas questões, tais como: aprendizado, comunicações educacionais etc. Se a educação é um sistema social, isso implica dizer que é possuidora de regras próprias de funcionamento e organização, o que orientará suas diversas operações intra-

⁴¹² TYBUSCH, Jerônimo S.; FLORES, Luis Gustavo Gomes. Educação sistêmico-complexa e saber jurídico: possibilidade de percepção das relações comunicacionais no direito. *In*: TRINDADE, André (Coord.). **Direito educacional sob uma ótica sistêmica**. Curitiba: Juruá, 2008, p.125.

⁴¹³ LUHMANN, Niklas. **Introdução à teoria dos sistemas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

⁴¹⁴ RAIZER, Leandro. Uma análise do sistema educação superior baseada na teoria dos sistemas sociais: o caso do Rio Grande do Sul. **Norus: novos rumos sociológicos**, v.1, n. 1, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/NORUS/article/view/2701>>. Acesso em: 4 out. 2017.

sistêmica e inter-sistêmica⁴¹⁵. Registre-se aqui que o sistema “educação” é dotado de diversos outros subsistemas (educação infantil e fundamental, profissional, superior, pós-graduação etc.), provenientes do aumento da complexidade, que faz gerar diferenciações internas.

*El sistema educacional se diferencia internamente, como todo sistema parcial, en nuevos sub-sistemas: educación escolar, educación universitaria, educación profesional, capacitación, etc. Asimismo, los nuevos ramos o profesiones responden a nuevos principios de diferenciación y a un aumento consecuente de la sensibilidad para determinados acontecimientos del entorno.*⁴¹⁶

Nesse sentido, a partir dessa concepção sistêmica, deve-se entender o sistema de ensino superior como um subsistema autopoietico, conforme Leandro Raizer, uma vez que compreende um “conjunto de instituições educacionais, organizadas de forma sistêmica, que possuem uma lógica específica de funcionamento e que desempenham diversas funções na sociedade contemporânea: produção de conhecimento, ensino e extensão”.⁴¹⁷

O Direito, por sua vez, também é entendido como um sistema autopoietico, conforme os ensinamentos de Willis Santiago Guerra Filho, uma vez que, apesar da sociedade apresentar inúmeras diferenciações funcionais de seus sistemas internos, o direito consegue se manter autônomo ante os outros sistemas, tal como economia, política, moral, ciência, uma vez que continua se processando a partir de suas próprias regras internas e não a partir de uma lógica imposta pelo meio⁴¹⁸. Reconhece-se, desta forma, a necessidade de o sistema “Direito” dialogar com outros sistemas sociais – através de acoplamentos estruturais – para que desenvolva procedimentos,

⁴¹⁵ IZUZQUIZA, Ignacio. **La sociedad sin hombres: Niklas Luhmann o la teoría como escándalo**. Barcelona: Anthropos, 2008.

⁴¹⁶ RODRIGUEZ, Darío; ARNOLD, Marcelo. **Sociedad y teoría de sistemas**. Santiago do Chile: Universitaria, 1990, tradução livre: “O sistema educacional se diferencia internamente, como todo sistema parcial, em novos subsistemas: educação escolar, educação universitária, educação profissional, treinamento, etc. Da mesma forma, os novos ramos ou profissões respondem a novos princípios de diferenciação e a um consequente aumento da sensibilidade a certos eventos externos próximos”.

⁴¹⁷ RAIZER, Leandro. Uma análise do sistema educação superior baseada na teoria dos sistemas sociais: o caso do Rio Grande do Sul. **Norus: novos rumos sociológicos**, v.1, n. 1, jan./jun. p.183-184, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/NORUS/article/view/2701>>. Acesso em: 4 out. 2017.

⁴¹⁸ GUERRA FILHO, Willis Santiago. **Autopoiese do Direito na Sociedade Pós-Moderna: introdução a uma teoria social sistêmica**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1997.

normas (regras e princípios), de forma a regular as relações e exigências sociais no intuito de orientar comportamentos, dirimir conflitos ou, caso estes já existam, resolvê-los.

Nesse diapasão, o ensino do Direito, apesar de trazer os ensinamentos e elementos do Sistema, em verdade, não se confunde com ele. Da mesma forma, que não se pode dizer que o sistema do ensino jurídico é igual ao sistema de ensino da psicologia, por exemplo, pelo simples fato de dialogarem com o sistema educação⁴¹⁹. Com base nessa perspectiva, entendemos o ensino jurídico como um subsistema autopoietico⁴²⁰, proveniente do acoplamento estrutural entre o sistema direito e o sistema educação ou, para ser mais específico, entre o sistema direito e o subsistema educação superior. Destaca-se a necessidade de uma abertura operacional para que o sistema ensino jurídico se reoxigene a partir de estímulos externos com o meio e

⁴¹⁹ “Não obstante os aspectos administrativos, sociais, legais e mesmo jurídicos, ínsitos ao sistema de ensino, a Filosofia, a análise e a teoria geral dos sistemas emprestam-lhe uma conceituação mais abrangente e dinâmica ao encararem Sistema como um conjunto completo e organizado cujas partes são interligadas e agem no sentido de alcançar objetivos previamente determinados. Destaca-se o elemento volitivo de se integrar alunos, professores, servidores, currículos, recursos materiais e financeiros. A interligação entre esses componentes, nas unidades escolares, é função das normas, das leis, no sentido formal, e do direito”. *In*: BOAVENTURA, Edivaldo M. **A educação brasileira e o direito**. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997, p.193.

⁴²⁰ Pode-se observar no movimento antropofágico uma dinâmica muito semelhante a que ocorre nos sistemas autopoieticos, ou seja, o sistema ao perceber que sua estrutura operacional interna não funciona como antes, promove uma abertura operacional para que o sistema se reoxigene a partir de estímulos externos, de forma que ele se acople estruturalmente com o meio ou com outros sistemas, capte as informações que precisa, feche-se estruturalmente para digerir as informações alienígenas, a partir de sua própria lógica interna e, só depois se reoxigene.

O Movimento Antropofágico foi uma manifestação artística, uma resposta à semana de Arte Moderna ocorrida em 1922, que propunha uma mudança de paradigmas artístico-culturais, a partir da busca pela construção de uma arte genuinamente nacional e não mais de reprodução das tendências estrangeiras e, principalmente, europeias. Com isso, Oswald de Andrade nomeou o movimento a partir de referências da cultura tupinambá, remontando a antropofagia ritualística, prática de ingestão de carne humana não para aniquilar o inimigo, mas com o objetivo de assumir os poderes e virtudes do outro. Nesse sentido, propugnava-se uma postura brasileira de ingestão dos valores europeu, “a fim de superar a civilização patriarcal e capitalista, com as normas rígidas do plano social e os seus recalques impostos no plano psicológico”, segundo Antonio Cândido e Aderaldo Castello (*In*: ANDRADE, Oswald. **Pau Brasil**. São Paulo: Globo, 2003, p. 39), mas sem perder a brasilidade que nos é inerente, ou seja, reproduzir um padrão comportamental tipicamente europeu. Foi a partir desse cenário, que ficou cunhada a famosa frase de Oswald de Andrade: “tupy or not tupy? That is the question”, que talvez traduza a essência do manifesto, ou seja, ser nós mesmo ou não ser nós mesmos, esta é a questão.

Observa-se um paralelo de ressignificação tanto na Autopoiese como no Movimento Antropofágico. Em outras palavras, um determinado sistema só se ressignificará, livrando-se de valores, práticas etc., que não mais se aplicam, a partir do momento que se permite dialogar, interagir com outras áreas, mas não de forma a copiar um outro sistema, mas de forma a perceber quais estruturas externas podem lhe ser úteis e, nesse processo, ao verificar a viabilidade disso, incorpora tais estruturas, mas atribuindo suas características essenciais.

com outros sistemas. O presente trabalho defende o diálogo com a Arte de forma a ressignificar o ensino jurídico e a torná-lo mais crítico, criativo e humanizado, invés de continuar a insistir no processo de ensino-aprendizagem moderno, que não se coaduna mais ante as complexidades do mundo pós-moderno.

4.3.2 A tridimensionalidade sistêmica do ensino jurídico: Direito, Arte e Educação

Difícil falar em tridimensionalidade sem se recordar da estrutura do fenômeno jurídico proposta por Miguel Reale: direito é fato, norma e valor⁴²¹. Em verdade, não é exagerado dizer que tal teoria apresenta aceitação entre a doutrina e os profissionais do direito, tendo divergência, todavia, quanto à importância de cada uma dessas dimensões.⁴²²

Nesse diapasão, deve-se dizer que o ensino jurídico, a partir de uma abordagem sistêmica, também possui uma estrutura tridimensional. Isso porque, o ensino jurídico não deve se ocupar somente em transmitir o conteúdo jurídico de forma estrita e isolada, pois acabaria por reduzir-se a mero tecnicismo. Logo, cabe ao ensino jurídico preocupar-se também com aspectos educacionais, isto é, optar por um modelo de ensino-aprendizagem, preocupar-se com a formulação de objetivos, a abordagem do conteúdo, as estratégias de ensino-aprendizagem, os instrumentos avaliativos etc.

Todavia, como se pode perceber ao longo dos dois primeiros capítulos, o ensino jurídico, ao adotar o modelo moderno como referência, tornou-se refém dos planos de ensino, da forma equivocada de visualizar o professor como detentor do conhecimento, ou de acreditar que o método unicamente expositivo e altamente conteudista somado a instrumentos avaliativos calcados na memorização e reprodução de conteúdos, seria suficiente para garantir um aprendizado e a formação de um profissional que fosse capaz de resolver as demandas jurídicas da sociedade com toda sua subjetividade.

⁴²¹ REALE, Miguel. **Lições preliminares de Direito**. São Paulo: Saraiva, 2002.

⁴²² COMPARATO, Fábio Konder. Reflexões sobre o Método do Ensino Jurídico. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**. v. 74. 1979. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/66874>>. Acesso em: 5 out. 2017.

O profissional do direito formado a partir de modelos de ensino-aprendizagem modernos, ante a lógica da reprodução e da memorização – que a ele é tão próxima, pois foi estimulada durante todos os anos de sua formação – acaba por tratar os “casos”, os “processos”, como números. Acostumado com a repetição de temas a partir da temporalidade cotidiana, observa-se um processo de desumanização, ou seja, o olhar profissional liga-se estritamente à técnica, a aplicação da norma e deixa de ver a subjetividade do caso, dos atores sociais ali envolvidos.

Esclareça-se que não há uma rejeição da visão racionalista, mas sim um olhar crítico ao seu totalitarismo. Busca-se, portanto, estabelecer uma nova perspectiva em que haja uma interação entre o sujeito e a razão, superando-se o antagonismo posto pela Modernidade. A pós-modernidade não traz uma lógica metodológica exclusiva, ditando uma única metodologia a ser empregada e ignorando as demais. Visa-se alcançar o conhecimento, a partir de diversas metodologias e o diálogo entre elas. Não se fala mais em dualidades, mas em complementariedade, em diálogo, em intertextualidade, em pluri-inter-transdisciplinaridade.

A fisionomia da Sociedade atual está determinada por mudanças culturais e humanas geradas pelo progresso científico e tecnológico do último quarto do século XX, os quais vêm influenciando de maneira importante a transformação de vida das pessoas, da economia mundial e da própria natureza do trabalho. Estas mudanças também se fazem sentir na comunidade educativa e as instituições estão gerando respostas para satisfazer as necessidades que emanam desses novos contextos.⁴²³

Todavia, muitas mudanças ainda não foram implementadas ou incorporadas no âmbito acadêmico e andragógico⁴²⁴. O processo de ensino-aprendizagem pautado no paradigma newtoniano-cartesiano ainda é reproduzido em diversas áreas, como é o caso do ensino jurídico. Tal formato não se alinha mais com as necessidades da sociedade atual, o que acaba por não estimular o estudante a apreender os conteúdos, mas a memorizá-los para reproduzi-los em avaliações e exames. Nesse sentido, observa-se uma grande dificuldade de transpor estes conteúdos para a

⁴²³ PÉREZ, Marisa Martín. **El modelo educativo tecnológico de Monterrey**. Monterrey, Mexico: Nuevo Leon, 2002, p.24.

⁴²⁴ O termo “andragogia” vem do grego *Andros* que significa adulto, e *agogs*, que denota educar. Essa ciência tem por objetivo ajudar no desenvolvimento, orientação do aprendizado na fase adulta (adult education), segundo Malcolm Knowles, na década de 1970. O termo remete a um conceito de educação voltada para o adulto, em contraposição à pedagogia.

práxis, haja vista esta exigir uma visão dinâmica e interdisciplinar, e não mais uma lógica estanque, altamente especializada e reproducionista.

Tem-se hoje a existência de questões e demandas que a academia não possui respostas. A complexidade das relações pós-modernas exige do profissional que se gradua uma criatividade para solucionar questões sem precedentes. Desta forma, continuar a insistir na formação de profissionais do Direito a partir do ensino orientado pelo paradigma newtoniano-cartesiano é insistir na formação de profissionais que apresentam dificuldades de correlacionar e ampliar os conteúdos memorizados nas aulas expositivas e nos manuais jurídicos para a complexidade das relações e conflitos atuais. Caio Farah Rodriguez e Joaquim Falcão esclarecem que “a novidade não é a crise, nem o diagnóstico, mas a persistência, quase intocada, do problema”.⁴²⁵

A Arte⁴²⁶ surge então como o terceiro elemento da tríplice dialógica e sistêmica do ensino jurídico, elemento que trará não só uma problematização acerca dos temas estudados, como aproximará diversas situações até então distantes dos alunos, estimulando a empatia e facilitando, portanto, o aprendizado.

Segundo Camille Paglia,

A civilização é definida pelo direito e pela arte. As leis governam o nosso comportamento exterior, ao passo que a arte exprime a nossa alma. Às vezes, a arte glorifica o direito, como no Egito; às vezes desafia a lei, como no Romantismo. O problema com as abordagens marxistas que hoje permeiam o mundo acadêmico (via pós-estruturalismo e Escola de Frankfurt) é que o marxismo nada enxerga além da sociedade. O marxismo carece de metafísica – isto é, de uma investigação da relação do homem com o universo, inclusive a natureza. O marxismo também carece de psicologia: crê que os seres humanos são motivados apenas por necessidades e desejos materiais. O marxismo não consegue dar conta das infinitas refrações da consciência, das aspirações e das conquistas humanas. Por não perceber a dimensão espiritual da vida, ele reduz reflexivamente a arte à ideologia, como se o objeto artístico não tivesse outro propósito ou significado além do econômico ou do político. Hoje ensinaram aos estudantes a olhar a arte com ceticismo, por seus equívocos, suas parcialidades, omissões e ocultos jogos de poder. [...] A arte é o

⁴²⁵ RODRIGUEZ, Caio Farah; FALCÃO, Joaquim. **O Projeto da Escola de Direito do Rio de Janeiro da FGV**. Rio de Janeiro: Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas, 2005. Disponível em:

<<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10397/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20-%20Vol.%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 28 set. 2017, p. 4.

⁴²⁶ Segundo Silvio Zamboni “a Arte, enquanto área do conhecimento humano, abarca um amplo espectro de expressões e manifestações”. In: ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência**. Campinas: Autores Associados, 2012, p.5.

casamento do ideal e do real. [...] A arte usa dos sentidos e a eles fala. Funda-se no mundo físico tangível. O pós-estruturalismo, com suas origens linguísticas francesas, tem a obsessão pelas palavras e, com isso, é incompetente para interpretar qualquer forma de arte além da literatura. O comentário sobre arte deve abordá-la e descrevê-la em seus próprios termos. Deve-se manter um delicado equilíbrio entre os mundos visível e invisível. Aqueles que subordinam a arte a uma agenda política contemporânea são tão culpados de propaganda e rigidez literal como qualquer pregador vitoriano ou burocrata stalinista.⁴²⁷

Pensar a Arte, a partir do viés do senso comum – como sinônimo de diversão, terapia ou que ela está associada apenas às emoções – incorre em erro. Isso porque a Arte também é uma forma de expressão ou transmissão do conhecimento humano⁴²⁸. Para Silvio Zamboni, “tanto a arte como a ciência acabam sempre por assumir um certo caráter didático na nossa compreensão de mundo, embora o façam de modo diverso: a arte não contradiz a ciência, todavia isso faz entender certos aspectos que a ciência não consegue fazer”.⁴²⁹

A arte é interlocutora privilegiada entre professores e estudantes, entre a escola e a comunidade, entre pessoas e o conhecimento. A arte que os estudantes escolhem revela valores, posturas, sonhos, percepções e histórias de vida. Trabalhar com a arte dos estudantes em processo dialógico com o conhecimento proposto pelos professores de Arte permite a ambos irem além do convencional, crescer em crítica e julgamento, aprofundar conhecimento específico e interagir na sociedade como fontes de transformação – e não mais de reprodução.⁴³⁰

Desta forma, a Arte pode ser pensada como um instrumento facilitador do conhecimento e de sua dimensão dialógica, uma vez que a partir dela podemos extrair a compreensão da experiência humana, seus valores, suas contradições, seus jogos de poder, seus medos, angústias etc. A Arte, segundo Isabel Marques e Fábio Brazil, “é conhecimento, cujo direito é universal, Arte é um conjunto de saberes que são imprescindíveis para que o cidadão possa entender, experienciar e atuar no mundo”⁴³¹, nesse sentido, questionam:

⁴²⁷ PAGLIA, Camille. **Imagens cintilantes**: uma viagem através da arte desde o Egito a Star Wars. Rio de Janeiro: Apicuri, 2014, p. XI.

⁴²⁸ ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em Arte**: um paralelo entre arte e ciência. Campinas: Autores Associados, 2012.

⁴²⁹ *Ibid.*, p. 20.

⁴³⁰ *Ibid.*, p.126.

⁴³¹ MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. **A arte em questões**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 29.

[...] será que aqueles que não valorizam Arte na escola ou em qualquer instituição – sejam pais, gestores ou professores – realmente tiveram acesso ao universo da arte por meio do diálogo crítico com seus professores? Será que vivenciaram a arte como conhecimento e linguagem em propostas curriculares problematizadoras e articuladas? Provavelmente não.⁴³²

A arte em suas múltiplas faces ou expressões – música, artes cênicas, artes plásticas, literatura, cinema, fotografia etc. – possibilita ressignificar o olhar e a forma de vivenciar o mundo.⁴³³

Uma vez articuladas pelo professor, as diferentes linguagens artísticas possibilitam aos estudantes diversas *leituras de mundo* imbricadas entre si e em movimentos dialógicos constantes entre pessoas, tempos e espaços. As diversas leituras de mundo via diferentes linguagens – não somente a verbal – possibilitam conhecer, reconhecer, resignificar (sic) e, sobretudo, impregnar de sentidos a vida em sociedade.⁴³⁴

Ante o exposto, percebe-se que direito, arte e educação formam o caráter tridimensional do ensino jurídico. Acrescente-se ainda, que se fala aqui em uma dialética da complementariedade, sem, contudo, impor nenhuma mudança intra-sistêmica. Busca-se estabelecer acoplamentos estruturais de forma a possibilitar que o sistema ensino jurídico se ressignifique a partir de sua própria lógica interna, mas estimulado a partir do diálogo e interfaces entre direito, arte e educação. No próximo capítulo buscar-se-á discutir de que forma é possível formular uma política pública educacional na área do direito, que vise a reestruturação do processo de ensino-aprendizagem jurídico a partir da abordagem dialógica com a Arte.

⁴³² *Id.*

⁴³³ *Ibid.*

⁴³⁴ *Ibid.*, p.30.

5 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA ÁREA DO DIREITO: A REESTRUTURAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM JURÍDICO A PARTIR DA ABORDAGEM DIALÓGICA COM A ARTE

No capítulo anterior, perscrutou-se a Arte enquanto um elemento facilitador da aprendizagem, desde o questionamento se era possível estabelecer uma definição para a Arte, até a investigação da realidade artística como ponte para o aprender, o que culminou no reconhecimento da necessidade de um ensino jurídico sistêmico-complexo, isto é, a partir de um diálogo entre educação, direito e teoria dos sistemas verificou-se a tridimensionalidade sistêmica do ensino jurídico, formado pelo direito, pela Arte e pela educação.

Dito isso, o presente capítulo consiste na recapitulação dos elementos discutidos nos capítulos anteriores de forma a direcioná-los para a formulação de uma política pública que se proponha a externalizar e efetivar o que fora discutido ao longo deste trabalho, tornando-se assim uma possibilidade de resolução para o problema público que se apresenta. Nesse sentido, buscar-se-á discutir inicialmente a Arte como premissa epistemológica para o ensino jurídico e, em um momento posterior, a abordagem dialógica da Arte como elemento reestruturador do processo de ensino-aprendizagem jurídico. Por fim, apresentar-se-á uma sugestão de política pública.

5.1 A ARTE COMO PREMISSA EPISTEMOLÓGICA PARA O ENSINO JURÍDICO

Pensar a Arte como premissa epistemológica para o ensino jurídico é ampliar a compreensão acerca não só do ato de ensinar como do ato de aprender. Isso porque exige-se uma nova postura frente ao processo de ensino-aprendizagem. Busca-se horizontalizar a relação professor e aluno, de forma a trazer o professor como um facilitador⁴³⁵ do conhecimento e o aluno como um sujeito ativo do enredo educacional, que deixa de ser transmissivo para ser dialógico, problematizante, reflexivo e interdisciplinar.

A Arte configura-se como um meio inovador para o processo de ensino-aprendizagem, pois possibilita que o aluno vivencie o conhecimento que é ensinado em sala de aula, de forma a estabelecer intertextualidades e diálogos com diversas

⁴³⁵ Expressão cunhada por Piaget.

escolas do saber – o que facilita o apreender, ou seja, a internalização desse conhecimento. Nesse sentido, busca-se trazer a Arte como um sistema auxiliar, instrumental e facilitador que dialogará com o sistema ensino jurídico, de forma a sensibilizar, humanizar, problematizar os conteúdos jurídicos e sociais, facilitando, portanto, o aprendizado, ou seja, a compreensão e alcance do estudante acerca da vivência em relação a determinado tema abordado pelo professor em sala de aula.

A Resolução n. 9, de 2004, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, prevê que:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomenta a capacidade e aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.⁴³⁶

A formação humanística e axiológica, que o supracitado artigo menciona, só é possível a partir da quebra do paradigma newtoniano-cartesiano que ainda orienta o processo de ensino-aprendizagem dos cursos de Direito. Em outras palavras, o ensino jurídico precisa se preocupar não só com o desenvolvimento de uma atuação profissional direcionada para a concretização e efetivação de direitos, mas também com a capacitação de estudantes para lidar com as demandas sociais e jurídicas de forma humana, empática, criativa, crítica e sistêmica. Deve-se reconhecer, portanto, um novo contexto social que se desenha o ambiente acadêmico e universitário, no qual o processo de ensino-aprendizado unidisciplinar não dá conta das necessidades e anseios educacionais da pós-modernidade.

Segundo Mônica Massa, o perfil do estudante, denominado pela literatura de “geração Y” e “geração Z”, não aceita mais a diferença entre a sua vivência e os modelos curriculares lineares usados em classe⁴³⁷. Maria Cândida Moraes e Saturnino de la Torre, defendem que, diante desse cenário, mister se faz lançar um novo olhar

⁴³⁶ CNE. **Resolução CNE/CES 9/2004**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1º de outubro de 2004.

⁴³⁷ MASSA, Mônica de Souza. **Docentes de computação: mediação didática e prática profissional**. 2014. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

sobre o processo de construção do conhecimento para viabilizar uma transformação no processo educacional.⁴³⁸

Observa-se, portanto, a necessidade de uma nova abordagem do conhecimento e da construção deste que, sem eliminar a dimensão cognitiva, tenha o condão de mobilizar outras dimensões do educador e do educando. Busca-se, nesse sentido, um novo processo de ensino-aprendizagem, uma nova práxis educacional, que objetive o desenvolvimento da capacidade do estudante em participar da construção do conhecimento teórico e técnico, além de ativar o seu potencial humano para vivenciar a Arte, enquanto um instrumento facilitador da aprendizagem e da tomada de consciência de si mesmo, do outro e do mundo⁴³⁹. Fala-se, portanto, de uma educação jurídica que reconheça a aprendizagem como um processo relacional e vivencial, conforme apontam Maria Cândida Moraes e Saturnino de la Torre⁴⁴⁰, e o perceba dentro de uma perspectiva multidimensional, sistêmica, envolvendo as esferas técnica, humana e política, como acrescenta Vera Maria Candau.⁴⁴¹

João Francisco Duarte Jr. esclarece que, embora a dimensão racional seja considerada dominante, a ação cotidiana dos indivíduos acontece com base nos saberes sensíveis que eles possuem e que muitas vezes nem se apercebem de sua existência, nem da influência sobre suas ações⁴⁴². O saber sensível, de acordo com o retromencionado autor, se refere ao saber primordial e ancestral do indivíduo e está baseado na sua corporeidade, emoção e intuição⁴⁴³. O desafio é, portanto, integrar a dimensão cognitiva às demais dimensões do indivíduo, para viabilizar um processo de ensino-aprendizagem também mais integrado, sistêmico e eficaz.

Alguns teóricos já traçaram algumas perspectivas acerca do caráter dialógico entre Direito e Arte, citaremos aqui Ronald Dworkin, Jon Elster, Martha Nussbaum, Richard Rorty e Luis Alberto Warat, sem desmerecer outros que porventura tenham

⁴³⁸ MORAES, M. C; TORRE, S. **Sentirpensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

⁴³⁹ SOARES, Noemi Salgado. **Educação transdisciplinar e a arte de aprender**. Salvador: EDUFBA, 2007.

⁴⁴⁰ MORAES, M. C; TORRE, S. *Op. cit.*

⁴⁴¹ CANDAU, Vera Maria (Org.) et al. **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2010.

⁴⁴² DUARTE JR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2006.

⁴⁴³ CANDAU, Vera Maria (Org.) et al. *Op. cit.*

se debruçado sobre essa relação.

Ronald Dworkin buscou estabelecer elementos de análise e compreensão do Direito a partir da teoria artística. Em outras palavras, o autor se valeu de metáforas literárias para explicar o fenômeno jurídico⁴⁴⁴. Segundo Dworkin, a objeção fulcral não reside na criação de um método seguro capaz de direcionar os juristas à resposta verdadeira, mas sim de ponderar acerca de qual atitude deve ser tomada ante os problemas jurídicos, pois estas respostas que serão as responsáveis pela reconstrução e reinvenção do próprio Direito. Segundo Eduardo Gonçalves Rocha e Marcia Cristina Puydinger de Fazio, “o Direito é uma atitude interpretativa, em que cada resposta dada representa um capítulo a mais que se escreve no longo romance social em que estamos imersos”.⁴⁴⁵

Nesse sentido, a partir do momento que compreendemos o jurista como um intérprete/aplicador do Direito, se está a dizer que ele é, em verdade, um romancista, ou seja, a partir de sua atuação escreverá e reescreverá da melhor forma possível os capítulos subsequentes de uma história compartilhada⁴⁴⁶. Observa-se, portanto, que Dworkin tece críticas epistemológicas ao Direito, a partir do momento que estabelece intertextualidades entre a narrativa jurídica e a literária.

Jon Elster⁴⁴⁷ dará continuidade a abordagem dworkiniana, a partir da teoria artística, todavia analisará a importância das restrições. A teoria jurídico-política das restrições, por ele desenvolvida, teve como inspiração a Arte, enquanto seara da criatividade, ao afirmar, que assim como em outras áreas, “menos pode ser mais”, ou seja, a preferência artística para ser significativa, não pode ser exercitada em um campo de possibilidades ilimitadas⁴⁴⁸. Segundo a teoria elsterniana são as limitações impostas pelo Direito e suas instituições que autorizam o indivíduo a defrontar-se com

⁴⁴⁴ DWORKIN, Ronald. **O império do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.275.

⁴⁴⁵ ROCHA, Eduardo Gonçalves; FAZIO, Marcia Cristina Puydinger de. Direito pela arte: O movimento Casa Warat. **Revista Direito & Sociedade**, v.1, n.1, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/enedex/article/view/4308>>. Acesso em: 10 out. 2017.

⁴⁴⁶ DWORKIN, Ronald. *Op. cit.*, p.275-381.

⁴⁴⁷ ELSTER, Jon. **Ulisses liberto**: estudos sobre racionalidade, pré-compromisso e restrições. São Paulo: UNESP, 2009. p. 223 e ss.

⁴⁴⁸ *Ibid.*, p.124.

novas demandas geradas pela realidade social complexa.⁴⁴⁹

No campo artístico, a teoria das restrições explica que são os limites métricos e rítmicos de um poema que permitem seu desenvolvimento criativo. Cada escola tem sua moldura própria, seja na literatura, na pintura ou no cinema, e é isso que lhes autoriza a desenvolverem-se enquanto tradição. No mesmo sentido, o Direito, por exemplo, ao definir procedimentos democráticos para a modificação de leis ordinárias, ou mudanças constitucionais, possibilita que muitos outros problemas sociais sejam enfrentados, pois há restrições iniciais que permitem às discussões prosseguirem.⁴⁵⁰

Observa-se, portanto, que assim como Dworkin, Elster se vale da Arte como ponto de partida ou de intertextualidade para estabelecer reflexões epistemológicas acerca da teoria jurídica. Eduardo Gonçalves Rocha e Marcia Cristina Puydinger de Fazio ressaltam que as contribuições de Dworkin e Elster são importantes, “uma vez que servem para questionar e mostrar a precariedade dos pressupostos da dogmática tradicional, contribuindo para romper com o senso comum teórico que permeia o Direito”.⁴⁵¹

Luis Alberto Warat compreende a Arte enquanto uma estrada para o encontro e expressão de nossos territórios desconhecidos, ou seja, maneira de vivência do delírio e de construção de laços sociais fundados na ternura, através da expressão de sua própria criatividade de, inclusive, criar o novo. A Arte não deve ser vista como um elemento distante, entendida apenas como quadros, pinturas, poesia. Deve-se buscar incorporar a Arte a forma de vermos e interpretarmos o mundo.⁴⁵²

Outras abordagens que devem ser aqui mencionadas e que se aproximam à adotada por Luis Alberto Warat, na Casa Warat, são as dos autores Martha

⁴⁴⁹ ROCHA, Eduardo Gonçalves; FAZIO, Marcia Cristina Puydinger de. Direito pela arte: o movimento Casa Warat. **Revista Direito & Sociedade**, v.1. n.1. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/enedex/article/view/4308>>. Acesso em: 10 out. 2017.

⁴⁵⁰ *Ibid.*, p. 18.

⁴⁵¹ *Ibid.*, p. 19

⁴⁵² WARAT, Luis Alberto; GONÇALVES, M. R. G.; ROCHA, E. G. Entrevista com Luís Alberto Warat: Direito, sujeito e subjetividade: para uma cartografia das ilusões. **Captura Críptica: direito, política, atualidade. Revista Discente do Curso de Pós-Graduação em Direito**, n.2, v.2, jan./jun. 2010 – Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010, p.40. Disponível em: <http://capturacriptica.cj.ufsc.br/wp-content/uploads/captura_criptica_-_n2v2_completo.pdf>. Acesso em: 11 out. 2017.

Nussbaum⁴⁵³ e Richard Rorty⁴⁵⁴, que reconhecem a Arte como importante instrumento para viabilização e estruturação de direitos. Ambos rompem com o racionalismo científico que separa a mente e corpo, e concluem que as garantias jurídicas demandam mais do que conceitos normativos. O Direito pode prescrever ações ou condutas, ou assegurar direitos e estabelecer deveres, mas isso representa a “letra da lei”, a “literatura normativa”, muitos alunos e estudantes talvez não tenham compreensão quanto a práxis daquilo que está dito.

A Arte possui o condão, através de suas mais variadas manifestações, de estabelecer realidades paralelas, de forma que aqueles que vivenciam e/ou contemplam o enredo artístico se veem inseridos no processo do drama apresentado, sem talvez terem vivido de fato os problemas apresentados, mas que são experimentados por meio da Arte. Nesse sentido, Rorty e Nussbaum defendem que os conceitos de sensibilidade, empatia, imaginação criativa são indissociáveis para busca e efetivação de direitos.⁴⁵⁵

Rorty, ao se debruçar sobre os estudos de direitos humanos, critica a justificativa utilizada de que devemos nos respeitar por sermos sujeitos racionais, iguais e livres⁴⁵⁶. Segundo o autor, a importância da defesa dos direitos humanos está além dessa compreensão, fala-se em lealdade, pois só assim será possível estabelecer o processo empático diante do sofrimento alheio. Ao posicionar-se contrário ao fundamentalismo racionalista no campo dos direitos humanos, Richard Rorty reconhece a necessidade de se buscar soluções que compreendam a complexidade, ou seja, a capacidade não só de pensar, mas também a capacidade de sentir dor, manifestar emoções e sentimentos⁴⁵⁷. Nesse diapasão, a empatia e a lealdade⁴⁵⁸, tornam-se importante “fonte criadora e garantidora de direitos”⁴⁵⁹, a partir

⁴⁵³ NUSSBAUM, Martha. **Justicia poética**: la imaginación literaria y la vida pública. Barcelona: Editorial Andres Bello, 1995.

⁴⁵⁴ RORTY, Richard. Direitos humanos, racionalidade e sentimentalidade. In: RORTY, Richard. **Verdade e progresso**. Barueri, SP: Manole, 2005.

⁴⁵⁵ ROCHA, Eduardo Gonçalves; FAZIO, Marcia Cristina Puydinger de. Direito pela arte: o movimento Casa Warat. **Revista Direito & Sociedade**, v.1, n.1, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/enedex/article/view/4308>>. Acesso em: 10 out. 2017.

⁴⁵⁶ *Id.*

⁴⁵⁷ *Id.*

⁴⁵⁸ Cf. RORTY, Richard. Justiça como lealdade ampliada. In: RORTY, Richard. **Pragmatismo e política**. São Paulo: Martins, 2005, p. 101-121.

⁴⁵⁹ ROCHA, Eduardo Gonçalves; FAZIO, Marcia Cristina Puydinger de. *Op. Cit.*

de uma educação sentimental.

Martha Nussbaum, diferente de Rorty, considera que princípios morais universalizantes possuem um contorno mais importante, de forma que não podem ser suplantados pela empatia⁴⁶⁰. Todavia reconhece que as emoções integram a parte cognitiva humana. Nesse sentido, defender princípios morais universalizantes, tais como dignidade, saúde, educação etc., implica na socialização e compartilhamento de experiências.⁴⁶¹

Observa-se, portanto, que apesar de haver especificidades nas abordagens de Richard Rorty e Martha Nussbaum, eles se alinham ao reconhecer que as emoções são importantes na defesa de direitos⁴⁶². E, segundo Nussbaum, a Arte revela sua importância ao dialogar diretamente com a imaginação e a emoção, revelando seu potencial explosivo e transgressor.⁴⁶³

5.2 A ABORDAGEM DIALÓGICA DA ARTE COMO ELEMENTO REESTRUTURADOR DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM JURÍDICO

Nos capítulos anteriores, percebeu-se que o processo de ensino-aprendizagem jurídico, calcado no paradigma newtoniano-cartesiano e em uma lógica unidisciplinar, se encontra esvaziado e com diversos problemas de operacionalização e efetividade ante a complexidade das relações oriundas da pós-modernidade. A lógica do racionalismo científico trouxe como uma das principais consequências de sua incidência, a estruturação de um pensamento ou um conhecimento fragmentado, compartimentalizado, unidisciplinar e quantificador, o que impactou no perfil do profissional resultante desse processo.

Devemos pensar o ensino a partir da consideração dos efeitos cada vez mais graves da hiperespecialização dos saberes e da incapacidade de articulá-los uns aos outros. A hiperespecialização impede que se enxergue o global (que ela fragmenta em parcelas). Os

⁴⁶⁰ NUSSBAUM, Martha. **Justicia poética**: la imaginación literaria y la vida pública. Barcelona: Editorial Andres Bello, 1995. p.15;18.

⁴⁶¹ *Ibid.*, p.16-18.

⁴⁶² ROCHA, Eduardo Gonçalves; FAZIO, Marcia Cristina Puydinger de. Direito pela arte: o movimento Casa Warat. **Revista Direito & Sociedade**, v.1, n.1, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/enedex/article/view/4308>>. Acesso em: 10 out. 2017.

⁴⁶³ NUSSBAUM, Martha. *Op. cit.*, p.15; 25; 30.

problemas essenciais jamais são parcelares e os problemas globais são cada vez mais essenciais.⁴⁶⁴

Esse contexto revela a necessidade de se implementar um novo processo de ensino-aprendizagem, que leve em conta graus mais elevados de integração disciplinar e que estimule o aluno a ter uma postura ativa diante do enredo educacional. Nesse sentido, acrescenta Maria Tereza Dias e Miracy Gustin:

Percebeu-se, no ensino superior, que não basta apenas apropriar-se do conhecimento produzido e transmiti-lo aos alunos. É necessário fazê-los sujeitos do processo de aprendizagem, bem como indivíduos críticos em relação ao que é ensinado, não só em relação ao conteúdo das disciplinas como em relação à sua prática profissional cotidiana.⁴⁶⁵

A pós-modernidade por si só traz em seu cenário a complexidade oriunda do diálogo e da intertextualidade de saberes autônomos e independentes. Edgar Morin esclarece que vivemos erroneamente ainda sob a influência do que ele denomina enquanto paradigma da disjunção⁴⁶⁶. A superação disso, a partir de uma reforma do pensamento, não consiste na anulação das capacidades analíticas e separatistas, mas sim de incorporar a elas um pensamento que religa, que promove uma integração entre as partes⁴⁶⁷. Nesse sentido, a noção sistêmica mostra-se fundamental, haja vista elucidar o universo sistêmico que cada parte, outrora desconectada e isolada, integra e se relaciona umas com as outras. Observa-se, portanto, que a noção de sistemas promove a investigação e exploração de espaços cinzentos dentro do pensamento fragmentado, promovendo uma religação⁴⁶⁸, uma integração, denominada de acoplamentos estruturais.

A dialógica surge, portanto, nesse contexto. Segundo Morin, pode-se compreender a dialógica enquanto

[...] herdeira da dialética. Entendo “dialética” não da maneira reducionista como usualmente a dialética hegeliana é compreendida, ou seja, como uma simples superação das contradições por meio de uma síntese, mas como a presença necessária e complementar de processos ou de instâncias antagônicas.

⁴⁶⁴ MORIN, Edgar. **Ensinar a viver** – manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 106-107.

⁴⁶⁵ DIAS, Maria Tereza; GUSTIN, Miracy B. S. **Repensando a pesquisa jurídica**. Belo Horizonte: Del Rey, 2006, p.3.

⁴⁶⁶ MORIN, Edgar. *Op. cit.*, p. 107-108.

⁴⁶⁷ *Id.*

⁴⁶⁸ *Id.*

É a associação complementar dos antagonismos que nos permite religar ideias que se rejeitam mutuamente [...].⁴⁶⁹

A pluri-inter-transdisciplinaridade deve manifestar-se enquanto norte dentro de uma nova lógica do processo de ensino-aprendizagem. Isso porque o profissional do direito na pós-modernidade deve ter uma visão integrada dos conhecimentos apreendidos, de forma a possibilitar o estímulo à criatividade para resolver demandas sem precedentes e sem soluções equivalentes. Nesse sentido, devemos ressignificar o ensino jurídico de forma a possibilitar ao aluno uma aprendizagem integrada.

Segundo Maria Cândida Moraes e Saturnino de la Torre, a aprendizagem integrada:

[...] poderia ser descrita como o processo mediante o qual vamos construindo novos significados das coisas e do mundo ao nosso redor, ao mesmo tempo em que melhoramos estrutura e habilidade cognitivas, desenvolvemos novas competências, modificamos nossas atitudes e valores, projetando tais mudanças na vida, nas relações sociais e laborais. E isto baseado em estímulos multissensoriais ou processos intuitivos que nos impactam e nos fazem pensar, sentir e atuar. A aprendizagem integrada pode dar-se como consequência (sic) de uma experiência dentro e fora do âmbito acadêmico. Entretanto, não é fácil, na atual estrutura curricular tão fragmentada, chegar a este tipo de aprendizagem na qual a própria reflexão dê sentido às informações que recebe nas diferentes disciplinas. Somente em propostas didáticas mais complexas, abertas, interativas e adaptativas pode o aluno encontrar significado relevante e transformador.⁴⁷⁰

Jacques Derrida⁴⁷¹ defende que, para se buscar uma nova perspectiva, mister se faz desconstruir a forma enraizada de ver, investigar, compreender, julgar e avaliar as coisas. A forma tradicional de se pensar o ensino em universidades é a de formar profissionais para um mercado de trabalho. Desconstruir e desparadigmatizar essa visão é ampliar a compreensão acerca do profissional que se quer desenvolver dentro da universidade. Deve-se buscar estimular uma visão crítica, criativa e humanizada do estudante, além de instrumentalizá-lo com as técnicas jurídicas próprias. A direção do modelo ou forma de ensino-aprendizagem deve se alinhar com valores éticos, além

⁴⁶⁹ *Ibid.*, p. 114.

⁴⁷⁰ MORAES, M. C; TORRE, S. **Sentirpensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 82.

⁴⁷¹ DERRIDA, Jacques. **O Olho da universidade**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

dos científicos. À universidade é solicitada uma responsabilidade ética, crítica, criativa e humanizada associada ao conhecimento científico.

Deve-se buscar compreender o ensino jurídico como um sistema que precisa dialogar com outros para poder se reoxigenar. Nesse sentido, identificadas as necessidades de diálogo e intertextualidades que a pós-modernidade solicita não só do ensino, como do futuro profissional que irá se inserir no mercado de trabalho, mister se faz superar por completo a dicotomização e pragmatismo que a modernidade lançou sobre os modelos de ensino-aprendizagem, de forma a implantar novos modelos que tragam em seu construto um processo de interação entre diversos sistemas.

No cenário da complexidade das relações e da necessidade de humanizar o olhar e atuação do profissional do âmbito jurídico, tanto o direito quanto a arte podem ser complementares. É claro que haverá especificidades, mas isso não impede que haja proximidades que possam ser estabelecidas entre a arte e o ensino jurídico.

A aprendizagem integrada exige, portanto, uma mudança na postura do profissional do magistério, que deixa de ser apenas um detentor e reproduzidor do conhecimento, para ser um facilitador, um problematizador que irá estimular a aprendizagem acerca da matéria das formas mais variadas possíveis e não mais apenas pelo método expositivo.⁴⁷²

A Arte ganha grande contorno e importância nesse cenário, uma vez que, ante as suas múltiplas manifestações e formas de exteriorização, irá conseguir alcançar estímulos multissensoriais de forma não somente a trazer ludicidade ao processo de aprendizagem, como também aproximar o educando da realidade a qual será debatida, discutida, criticada, analisada, estudada e apreendida.

Compreendido deste modo, as estratégias que favorecem tal aprendizagem integrada são aquelas que estimulam os diferentes sentidos, a imaginação, a intuição, a colaboração, o impacto emocional, a aplicabilidade. Estratégias como o cinema formativo, a música comentada, os ambientes virtuais de aprendizagem, os espetáculos artísticos, as dramatizações, os projetos integradores, os diálogos e debates, as experiências compartilhadas, as excursões, o aproveitamento de situações ocasionais da vida, a aprendizagem com matérias variadas, as estratégias multissensoriais são variações

⁴⁷² A exposição oral atende tão somente o conteúdo, quando se deve aprender também novos comportamentos, atitudes e posturas.

metodológicas de grande eficácia. Cada professor pode imaginar, a partir destes exemplos, de que modo pode facilitar esse tipo de aprendizagem que é mais profunda e duradoura no tempo.⁴⁷³

O ensino jurídico e a Arte, como sistemas cognoscitivos – e a Arte também como um sistema lúdico – ajustam-se e complementam-se, a partir de um processo dialógico, com o objetivo de alcançar uma compreensão mais profunda acerca dos fenômenos sociais e jurídicos. Como esclarece Silvio Zamboni, “não existe a suplantação de uma forma em detrimento da outra, existem formas complementares do conhecimento, regidas pelo funcionamento das diversas partes de um cérebro humano e único”.⁴⁷⁴

Busca-se estabelecer a proposta de integração entre a dimensão cognitiva e lúdica, ao estimular o prazer estético, a sinestesia, o aguçamento dos sentidos, através da dialogicidade entre o sistema ensino jurídico e o sistema das Artes e todos seus subsistemas ou formas de manifestação (música, artes cênicas, artes plásticas, literatura, cinema, fotografia etc.), propiciando, portanto, ressignificar o ensino jurídico, de forma a torná-lo mais humano, crítico, reflexivo, sistêmico e criativo. Tornando-se assim, o estudante capaz de estar em um papel social frente ao Direito em uma dimensão projetiva a qual lhe acrescentará a maturidade necessária para uma atuação futura na *práxis* jurídica.

Nesse diapasão, conforme esclarecem Eduardo Gonçalves Rocha e Marcia Cristina Puydinger de Fazio, pode-se entender que, “se de um lado o discurso jurídico-político esvazia o Homem ao universalizá-lo, de outro, o discurso artístico pode servir como contraponto, resgatando o ‘eterno’ do humano”.⁴⁷⁵

Ressignificar o ensino jurídico a partir de uma abordagem sistêmica e dialógica, sendo a Arte um instrumento facilitador da aprendizagem, significa dizer que o sistema ensino jurídico e o sistema Arte acoplar-se-ão estruturalmente, de forma a possibilitar uma reoxigenação ao ensino jurídico. Com isso, não se está a dizer que a identidade

⁴⁷³ MORAES, M. C; TORRE, S. **Sentirpensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 82-83.

⁴⁷⁴ ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em Arte**: um paralelo entre arte e ciência. Campinas: Autores Associados, 2012, p.21.

⁴⁷⁵ ROCHA, Eduardo Gonçalves; FAZIO, Marcia Cristina Puydinger de. Direito pela arte: o movimento Casa Warat. **Revista Direito & Sociedade**, v.1, n.1, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/enedex/article/view/4308>>. Acesso em: 10 out. 2017.

do sistema ensino jurídico será perdida, muito pelo contrário, pois, em verdade, se trata de um sistema autopiético.

Percebe-se, portanto, a necessidade de o professor ter uma nova postura dentro da sala de aula, assim como o aluno. Deve-se ressignificar tanto o ato de ensinar, como o ato de aprender. É uma mudança de lógica de ensino-aprendizagem, como se disse outrora. O processo é conjunto e não isolado.

A aprendizagem integrada⁴⁷⁶ e não mais fragmentada é construída e não transmitida. A construção do conhecimento, que possibilitará o aprendizado, é feita por educador e educandos, a partir de uma dialética em que o conteúdo estudado é questionado, ampliado, problematizado e, através do diálogo com a Arte, aproximado desses atores que compõem o enredo educacional.

Segundo Paul Valéry, “uma obra de Arte deveria ensinar-nos sempre que não havíamos visto o que vemos. A educação profunda consiste em desfazer a educação primitiva”⁴⁷⁷, nesse sentido completa Silvio Zamboni ao afirmar que, “a Arte é uma forma de conhecimento que nos capacita a um entendimento mais complexo e de certa forma mais profundo das coisas”⁴⁷⁸. Mister se faz esclarecer que, em um momento de debate e construção do conhecimento, o Direito, apesar de apresentar especificidades em seus mais diversos ramos, deve dialogar de forma pluri-intertransdisciplinar com a Arte.

Para Edgar Morin⁴⁷⁹, os conhecimentos devem fugir da lógica fragmentada e fragmentadora da simplificação para alcançar a complexidade. A complexidade deve ser entendida como o reconhecimento do diálogo, do entrelaçamento e da contínua interação de todos os sistemas que compõe o mundo natural e humano.

As novas dimensões permitem que sejam encontradas formas de se estabelecer a integração dos conhecimentos, ultrapassando o atual estágio de fragmentação. Nesse sentido, a construção do conhecimento passa a incluir aspectos antes rejeitados. Ao invés de tomarmos em consideração os determinismos, passa-se a tomar em

⁴⁷⁶ MORAES, M. C; TORRE, S. **Sentirpensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

⁴⁷⁷ VALÉRY, Paul. Introdução ao método de Leonardo Da Vinci. In: VALÉRY, Paul. **Variedade**. São Paulo: Iluminuras, 1991, p. 145.

⁴⁷⁸ ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 20.

⁴⁷⁹ MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Natal: UFRN, 1999.

consideração também o acidente; ao invés de nos reverenciarmos pelo mecanismo, tomamos em consideração a interpretação pluralista da realidade; ao invés do desvelamento do fenômeno, nos colocamos diante da possibilidade de sua criação; ao invés da ciência como um sistema fechado, a ciência como um sistema aberto; ao invés dos fatos, as ideias.⁴⁸⁰

A aprendizagem integrada, portanto, segundo Maria Cândida Moraes e Saturnino de la Torre, deve ser “uma exigência pedagógica [...], de modo que, apoiada em um paradigma da complexidade, a aprendizagem e a formação têm que ser pensadas com igual visão não-linear, interativa, colaborativa, construtiva e recursiva”⁴⁸¹. Resignificar o ensino jurídico quer dizer abandonar os paradigmas de ensino-aprendizagem modernos, calcados na mera transmissão e reprodução do conhecimento, para buscar novas formas de ensino que se firmem na preocupação com a aprendizagem integrada.

A Arte possui um papel humanizador, na sua dimensão educativa, de propiciar a empatia com os conteúdos que serão ministrados, aproximando o estudante de diversas situações que poderiam ser distantes dele, facilitando, portanto, o próprio aprendizado, na pós-modernidade. O professor deixa de ser o detentor do conhecimento, para ser um facilitador, conforme pretende Piaget⁴⁸². Desta forma, busca-se estabelecer uma relação horizontal com os alunos e não mais vertical, aproximando-os para o diálogo.

Segundo Antonio Carlos Gil, “à medida que a ênfase é colocada na aprendizagem, o principal papel do professor deixa de ser o de ensinar, e passa a ser o de ajudar o aluno a aprender”⁴⁸³. O estudante passa a ser um *espect-ator*⁴⁸⁴ do processo de aprendizagem.

⁴⁸⁰ PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A construção do conhecimento na modernidade e na pós-modernidade: implicações para a universidade. **Revista Ensino Superior**, n. 14. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-construcao-do-conhecimento-na-modernidade-e-na-pos-modernidade-implicacoes-para-a-universidade>>. Acesso em: 17 maio. 2017.

⁴⁸¹ MORAES, M. C; TORRE, S. **Sentirpensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 83.

⁴⁸² Cf. PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1975.

⁴⁸³ GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2012, p.29.

⁴⁸⁴ Expressão do dramaturgo Augusto Boal para designar o espectador do Teatro do Oprimido não como um consumidor do bem cultural, mas sim, um ativo interlocutor que é convidado a assumir o papel do ator para interagir na ação dramática de maneira a apresentar alternativas para outros possíveis encaminhamentos ao problema encenado; aquele que está na plateia na expectativa de

5.2.1 Modalidades de Intertextualidades, diálogos e paralelos entre Direito e Arte

O Direito e a Arte compartilham inspiração, qual seja, a vida humana. Nesse sentido, se aproximam em diversos momentos, ao externalizar – cada sistema de sua forma – momentos históricos, personalidades marcantes, temáticas que inquietam e desafiam os indivíduos e as sociedades nas mais diversas épocas. Compreender o ensino jurídico a partir de uma abordagem dialógica do fenômeno jurídico à luz do fenômeno artístico, possibilita lançar um olhar humanizado e não mais estritamente dogmático.

Bagnall⁴⁸⁵ visualiza o Direito como uma forma ou espécie de arte, uma vez que ambos, Direito e Arte, são abstrações criadas sobre outras abstrações (normas e obras). Logo, pode-se dizer, conforme elucida Germano Schwartz e Elaine Macedo, que “o processo de conhecimento, portanto, da Arte e do Direito são correlatos”.⁴⁸⁶

Rui Barbosa, em seu discurso sobre *O Desenho e a Arte Industrial*, em 1882, explicitou que “não é possível estar dentro da civilização e fora da arte”⁴⁸⁷. Nesse diapasão, impossível ver-se dissociado enquanto ser existente numa sociedade, da arte que se inspira, respira e expira das mais diversas inquietações e problematizações humanas e sociais. Cada expressão artística lançará uma linguagem própria para compreender, criticar e refletir o fenômeno social e/ou jurídico. Dito isto, deve-se dizer que inúmeras são as intertextualidades, diálogos e paralelos entre o Direito e a Arte.

O professor Rodolfo Pamplona Filho, em aula ministrada no dia 28 de agosto de 2017, na disciplina Tópicos Avançados em formas alternativas de produção científica com ênfase na Arte, no Mestrado em Direito, Governança e Políticas

atuar, entrando em cena trazendo sua alternativa para resolução do problema apresentado. In: BOAL, Augusto. **Glossário do Teatro do Oprimido**. Disponível em: <<http://ctorio.org.br/novosite/arvore-do-to/glossario/>>. Acesso em: 28 set. 2017.

⁴⁸⁵ “Law is a kind of art work”. Cf. BAGNALL, Gary. Law as Art: An introduction. p. 269 In: MORRISON, John; BELL, Christine (Ed.). **Tall Stories? Reading Law and Literature**. Dartmouth: Aldershot, 1996.

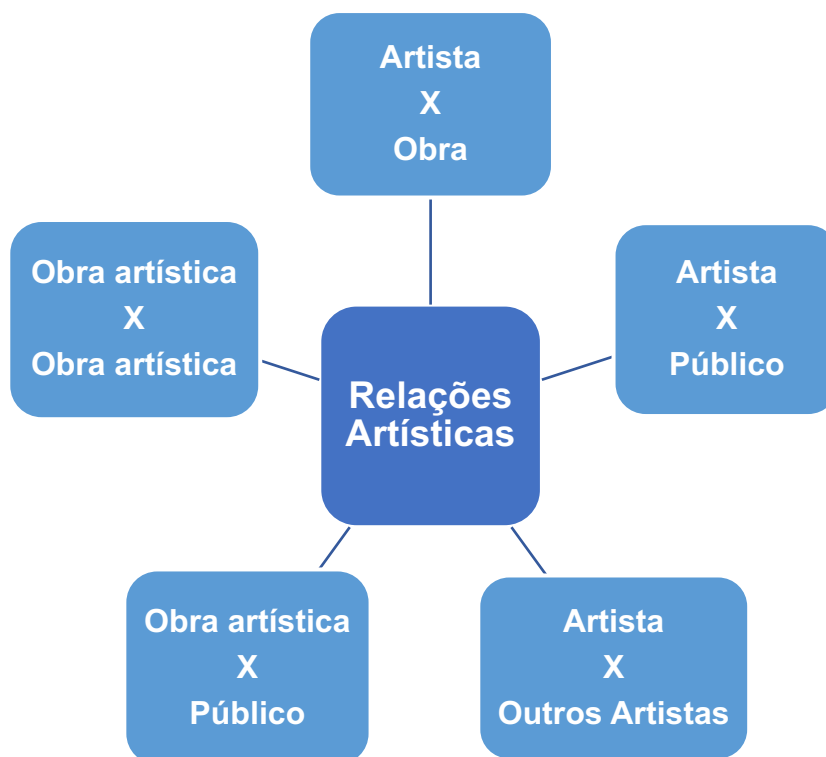
⁴⁸⁶ SCHWARTZ, Germano; MACEDO, Elaine. **Pode o direito ser arte?** Respostas a partir do Direito & Literatura. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/salvador/germano_schwartz.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.

⁴⁸⁷ BARBOSA, Rui. **O Desenho e a Arte industrial**. p.7. Disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/rui_barbosa/FCRB_RuiBarbosa_ODesenho_e_a_ArteIndustrial.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.

Públicas da Universidade Salvador – UNIFACS, afirmou que existem seis modalidades de interface entre Direito e Arte, a saber:

- a) Direito como objeto da Arte – a Arte reproduzindo o Direito: essa primeira modalidade compreende o plexo de obras artísticas que versam, de forma direta, sobre temas jurídicos.
- b) A Arte como objeto do Direito – disciplina jurídica de temas de Arte: essa segunda modalidade compreende o plexo de disposições jurídicas direcionadas às inúmeras relações que a Arte pode assumir, a saber:

Figura 5 - Relações Artísticas



Fonte: Elaborado pela autora

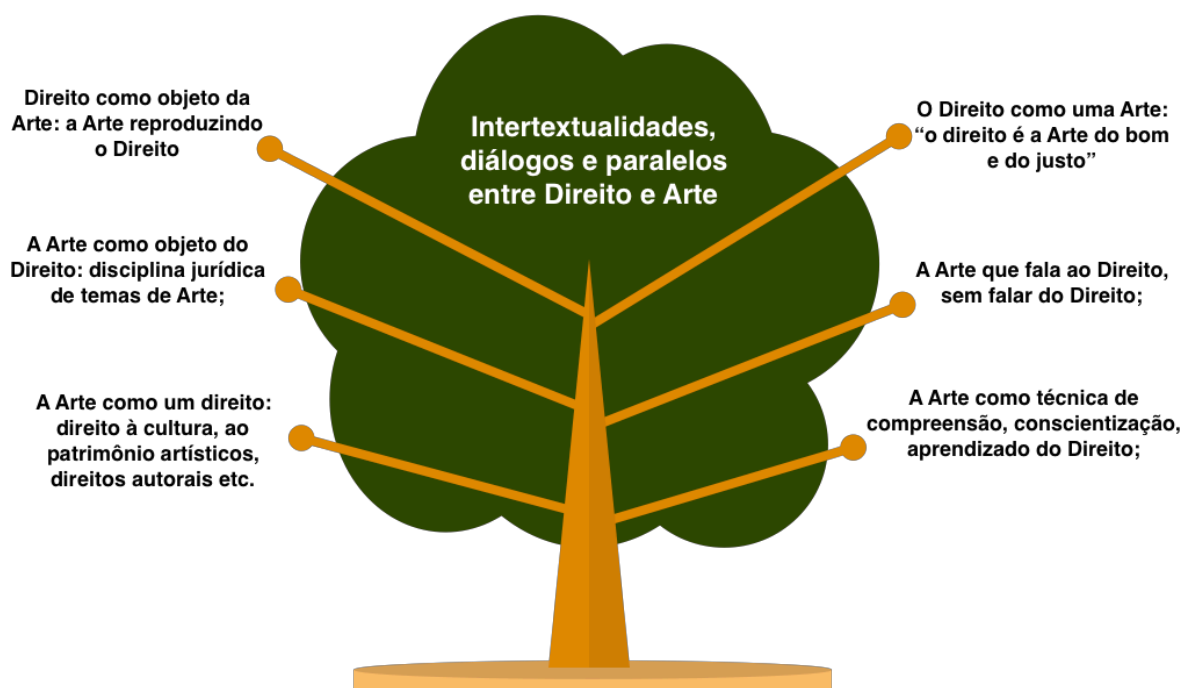
Cite-se como exemplo as disciplinas relacionadas a direito autoral, propriedade intelectual, responsabilidade civil do artista etc.

- c) A Arte como um Direito: a terceira modalidade compreende as disposições jurídicas que apresentam a Arte enquanto um Direito, tais como: direito à cultura, ao patrimônio artístico, direitos autorais etc.

- d) O Direito como uma Arte – *“lus est ars boni et aequi”*⁴⁸⁸: essa modalidade diz respeito à compreensão do direito a partir de sua interpretação, retórica e narrativa.
- e) A Arte que fala ao Direito, sem falar do Direito: essa modalidade compreende o plexo de temas transversais que apresentam intertextualidades com temas jurídicos. Fala-se aqui de uma relação indireta.
- f) A Arte como técnica de compreensão, conscientização, aprendizado do Direito: essa última modalidade de interface, em verdade, engloba todas as outras e se relaciona diretamente com o presente trabalho.

Por questões didáticas, criou-se o Diagrama da Árvore para ilustrar todas essas possibilidades de intertextualidades, diálogos e paralelos entre Direito e Arte, a partir dos ensinamentos do Professor Rodolfo Pamplona Filho.

Figura 6 - Diagrama da Árvore: Intertextualidades, diálogos e paralelos entre Direito e Arte



Fonte: Elaborado pela autora a partir da aula do Professor Rodolfo Pamplona Filho, no dia 28 de agosto de 2017, na disciplina de Tópicos Avançados em Formas Alternativas de Produção Científica com ênfase na Arte, no Mestrado em Direito, Governança e Políticas Públicas da Universidade Salvador – UNIFACS.

⁴⁸⁸ Máxima latina atribuída ao jurisconsulto Celso, que pode ser traduzida por “o direito é a arte do bom e do justo”.

Além dessa possibilidade de classificação a partir das modalidades de interfaces, conforme os ensinamentos do Professor Rodolfo Pamplona Filho, ainda se mostra possível estabelecer uma classificação entre Direito e Arte, a partir das modalidades artísticas.

5.2.1.1 Direito e Música

Segundo Nietzsche, “*What trifles constitute happiness! The sound of a bagpipe. Without music life would be a mistake.*”⁴⁸⁹. Entende-se que a música não pode ser dissociada do contexto cultural. Nesse sentido, afirma Paulo Roberto Fernandes Júnior: “qualquer conjunto simbólico produzido e expressado por um grupo é um reflexo do contexto histórico-cultural por ele vivido”⁴⁹⁰. A música, desta forma, é entendida como “uma expressão cultural, acaba refletindo diversos elementos do contexto em que foi desenvolvida, tornando-se um indicativo das culturas que a produziram”⁴⁹¹. Para Fernandes Júnior, portanto:

Analisar a música sob uma ótica sócio-antropológica significa pensá-la como um conjunto de expressões simbólicas cujos significados são compartilhados dentro do contexto cultural em que foi criado. Sendo assim, o estudo da produção musical de um grupo pela antropologia é um excelente meio de identificar e compreender uma grande variedade de elementos sócio-culturais (sic) desse grupo, como valores, posições políticas, relações de poder, interação, comportamento e transformações sociais.⁴⁹²

A música, a partir de uma leitura interdisciplinar, funciona como um espelho que reflete a perspectiva popular dos fenômenos sociais e/ou jurídico. Ademais, apesar da música retratar uma perspectiva sócio histórica, valores e mentalidade da época acerca de determinado assunto, ela acaba por dialogar com o presente, seja sob uma perspectiva didática de “expor o passado”, seja num diálogo de repetição, pela reconcretização do que fora cantado outrora, demonstrando, portanto, a

⁴⁸⁹ NIETZSCHE, Friedrich W. **Twilight of the Idols: or How to Philosophize with a Hammer; The Antichrist; Notes to Zarathustra; and Eternal Recurrence.** Edinburgh: T.N. Foulis, 1911. p.29. Tradução livre: “Quão insignificante é o que constitui a felicidade! O som de uma gaita de fole. Sem música a vida seria um erro”.

⁴⁹⁰ NUNES, Rossano Carvalho; FERNANDES JUNIOR; Paulo Roberto; MARTINS, Guilherme Medeiros. **Música sob um contexto sociocultural.** [S.l.]: Instituto Grupo Veritas De Pesquisa. Disponível em: <<http://portaligvp.org/home/musica-sob-um-contexto-sociocultural>>. Acesso em: 15 out. 2017.

⁴⁹¹ *Id.*

⁴⁹² *Id.*

atualidade da canção. Destaque-se aqui a música popular, instrumento de reflexão sobre diversos fenômenos e temas presentes no cotidiano social, que possuem refração no âmbito jurídico. Para Schopenhauer:

A música não exprime nunca o fenômeno, mas unicamente a essência íntima de todo o fenômeno, numa palavra a própria vontade. Portanto não exprime uma alegria especial ou definida, certas tristezas, certa dor, certo medo, certo transporte, certo prazer, certa serenidade de espírito, mas a própria alegria, a tristeza, a dor, o medo, os transportes, o prazer, a serenidade do espírito; exprime-lhes a essência abstrata e geral, fora de qualquer motivo ou circunstância. E (sic) todavia (sic) nessa quinta essência abstrata, sabemos compreendê-la perfeitamente.⁴⁹³

Nesse diapasão, pode-se citar como algumas possibilidades de intertextualidade, diálogo e paralelo entre o Direito e a Música:

- A Palestra Cantada do professor Rodolfo Pamplona Filho, que retrata a evolução das relações de família pela música popular brasileira, como por exemplo, a visão tradicional da mulher reprimida, a partir de *Mulheres de Atenas* de Chico Buarque ou de *Ai que saudades da Amélia* de Mário Lago e Ataulfo Alves; o planejamento família e a dificuldade masculina em lidar como a “nova mulher”, a partir de *Pare de tomar a pílula* de Odair José ou de *Ciúme* da banda Ultraje a Rigor, dentre outros temas.
- A palestra da professora Irena Martins, no I Seminário de Direito e Arte: Interfaces entre Razão e Sensibilidade, cujo tema foi *Desconstruindo Amélia: a mulher ao longo da música popular brasileira*⁴⁹⁴, retratando Amélia, anos 40 e embaralhamento dos papéis, a partir de canções como *Três Apitos* e *Você vai Se Quiser* do Noel Rosa; 1977 e a lei do divórcio, com *Trocando em Miúdos* de Chico Buarque; a mulher pós-moderna, com *Desconstruindo Amélia* de Pitty, dentre outras.
- O artigo *Direito, gênero e arte – a música como instrumento de reflexão acerca das categorias de gênero presentes no direito* de Carolina Grant⁴⁹⁵, que retrata

⁴⁹³ SCHOPENHAUER, Arthur. **Dores do Mundo**. São Paulo: Ediouro, 2002, p.40.

⁴⁹⁴ MARTINS, Irena. **Desconstruindo Amélia: a mulher ao longo da música popular brasileira**. Palestra proferida no I Seminário de Direito e Arte: interfaces entre razão e sensibilidade. Salvador - BA, em 11 de dezembro de 2014.

⁴⁹⁵ GRANT, Carolina. *Direito, gênero e arte – a música como instrumento de reflexão acerca das categorias de gênero presentes no direito*. In: PAMPLONA FILHO, Rodolfo; CERQUEIRA, Nelson; SANTOS, Claiz Maria Pereira Gunça (Org.). **Temas Avançados de Direito e Arte**. Porto Alegre: Lex Magister, 2015.

a compressão da mulher submissa, a partir de músicas como *O maior Castigo que te dou* do Noel Rosa, ou *Ai que saudades da Amélia* de Mário Lago e Aaulfo Alves; ou do contexto de desnaturalização dos “papéis sociais e sexuais”, a partir de canções como *Bárbara* do Chico Buarque, ou de *Como já dizia Djavan* do Cazuza, que retratam, respectivamente, do envolvimento de duas mulheres e dois homens – temática que ganhou novos contornos, a partir da externalização da irreverência, subversão e de desejos “transviantes”, como em canções como *Quero ele* do Cazuza e *Eu comi a Madona* da Ana Carolina, dentre outras.

- O artigo *Outras palavras: inventário jurídico-artístico da obra de Caetano Veloso* de Daniel Nicory do Prado⁴⁹⁶, que terá com ponto de partida a canção *Língua*, para tratar da relação da obra de Caetano Veloso com o saber filosófico, a consciência de seu lugar no mundo, a partir de *Eu Sou Neguinha?*, dentre outras canções para compreender a estética, existência, identidade, finitude e verdade na obra do artista; até retratar temas jurídico como limites da liberdade em *É proibido proibir*, violência e criminalidade em *O cu do mundo*, autoritarismo e democracia em *Podres Poderes* e *Haiti*, Família e afetividade em *Tudo de Novo*, *Nosso Estranho Amor* e *Amor Mais que Discreto*, dentre outras.
- Os artigos da obra *Criminologia e Cultural e Rock*, tais como, *Malandro quando morre vira samba: Criminologias Marginais de Madame Satã a Mano Brown* de José Antônio Gerzson Linck; *Itinerários Errantes do Rock: Dos Beatles ao Radiohead* de Moisés Pinto Neto; *Das Subculturas Desviantes ao Tribalismo Urbano (Itinerários da Criminologia Cultural através do Movimento Punk* de Salo de Carvalho; artigos provenientes de um minicurso realizado em duas edições na Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, e que abordam, sob a perspectiva da Criminologia Cultural e outras conexões teóricas, o rock enquanto um fenômeno subversivo e transgressor, procurando dar voz a um dos discursos silenciados pelo poder punitivo e pelo *status quo*.

⁴⁹⁶ PRADO, Daniel Nicory do. *Outras palavras: inventário jurídico-artístico da obra de Caetano Veloso*. In: PAMPLONA FILHO, Rodolfo; CERQUEIRA, Nelson; SANTOS, Claiz Maria Pereira Gunça (Org.). **Temas Avançados de Direito e Arte**. Porto Alegre: Lex Magister, 2015.

Ademais, esclareça-se, que apesar das exemplificações trazerem uma discussão a partir das letras das canções dos artistas, há ainda a possibilidade de diálogo entre Direito e Música a partir de sua dimensão melodia, de suas harmonias, notas, tempos e padrões sonoros, como faz Mônica Sette Lopes em sua obra *Uma metáfora: Música & Direito*.⁴⁹⁷

Por fim, cite-se José Geraldo Vinci de Moraes:

[...] creio que as questões aqui realçadas alcançaram pelo menos três aspectos relevantes para a reflexão do historiador que pretende trabalhar com a canção popular: a linguagem da canção, a visão de mundo que ela incorpora e traduz, e, finalmente, a perspectiva social e histórica que ela revela e constrói.⁴⁹⁸

Observa-se, portanto, que a intertextualidade, diálogo e parelho entre Direito e Música, principalmente a música popular brasileira, é significativa em demasia, uma vez que apresenta caráter representativo, cultural e valorativo, além de metodológico, por também constituir “fonte documental de pesquisa e ferramenta, a porte instrumental, de reflexão”.⁴⁹⁹

5.2.1.2 Direito e Artes Cênicas

As artes cênicas, chamadas também de artes performativas, são as linguagens artísticas que se desenvolvem num palco – físico ou improvisado – para um público. Pode-se destacar as seguintes formas de linguagem cênica: teatro, dança, ópera, circo e comédia. Nesse sentido é equivocado dizer que artes cênicas são sinônimo de teatro ou dramaturgia, pois em verdade, trata-se de gênero e espécie.

A linguagem cênica aproxima-se, ao longo dos tempos, das inúmeras práticas cotidianas, revelando-se importante instrumento de denúncia da realidade que é vista, mas não é internalizada nem refletida. Esse é um dos motivos, por exemplo, que faz com que a obra de Shakespeare seja tão atual e tenha tantas adaptações.

⁴⁹⁷ LOPES, Mônica Sette. **Uma metáfora: Música & Direito**. São Paulo: LTr, 2006.

⁴⁹⁸ MORAES, José Geraldo Vinci de. História e música: canção popular e conhecimento histórico. **Revista Brasileira de História**, v.20, n.39, São Paulo, 2000, p.218. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882000000100009>. Acesso em: 15 out. 2017.

⁴⁹⁹ GRANT, Carolina. Direito, gênero e arte – a música como instrumento de reflexão acerca das categorias de gênero presentes no direito.p.46. In: PAMPLONA FILHO, Rodolfo; CERQUEIRA, Nelson; SANTOS, Claiz Maria Pereira Gunça (Org.). **Temas Avançados de Direito e Arte**. Porto Alegre: Lex Magister, 2015.

Juscelino Ribeiro, em sua obra *A contribuição do teatro à educação*, apresenta algumas contribuições do teatro:

Na utilização de jogos teatrais que liberam a criatividade, promovem o trabalho em equipe, melhorando, assim, o relacionamento entre os alunos, despertam os sentidos, estimulam o raciocínio rápido, enfim libertam o aluno preparando o caminho para que o mesmo possa fazer um trabalho de descobertas, de experimentação e criação, que pode melhorar, em muito o rendimento dos alunos e das aulas, independente da disciplina.⁵⁰⁰

Ademais, as artes cênicas podem ser discutidas e debatidas, a partir de uma abordagem dialógica e sistêmica com o ensino jurídico e os fenômenos do mundo do direito, seja a partir da análise de roteiros teatrais, seja através dos movimentos da dança, seja através das críticas sociais, políticas, econômicas, que o discurso cênico enuncia etc. Apresentaremos aqui algumas possibilidades de intertextualidade, diálogo e paralelo entre o Direito e as Artes Cênicas:

- Augusto Boal e o Teatro do Oprimido - a construção coletiva do justo, em lugar de sua tradicional imposição estatal, e os métodos alternativos de resolução de conflitos (mediação, conciliação e arbitragem). O Teatro do Oprimido de Augusto Boal, consiste como ponto de partida para o debate jurídico dos meios alternativos para resolução de conflitos, uma vez que compreende basicamente, um conjunto de técnicas de atuação teatral improvisada, cujo objetivo primeiro é “transformar as tradicionais relações de produção material nas sociedades capitalistas pela conscientização política do público”⁵⁰¹. Trata-se de uma proposta teatral que transcende a compreensão clássica de teatro, no teatro do oprimido busca-se concomitantemente atuar, discutir e transformar os indivíduos que se relacionam cenicamente. Nesse diapasão, discute-se no Teatro do Oprimido diversas questões sociopolíticas, assim como a construção social do que se entende por “justiça” e do que é “justo” ou não. Colocar o teatro como um *locus* para ressignificar construções sociais e conflitos sociais e existenciais, aproxima-o dos meios alternativos de resolução de conflito.
- *O Mercador de Veneza* de William Shakespeare e o *pacta sunt servanda*. A

⁵⁰⁰ RIBEIRO, Juscelino Batista. *A contribuição do Teatro à educação*. In: MACHADO, Irley et al. **Teatro: ensino, teoria e prática**. Uberlândia: EDUFU, 2004. p.68

⁵⁰¹ SILVA, Mayara do Nascimento e. **O “Teatro do Oprimido” de Augusto Boal e o processo de ressocialização de jovens em conflito com a lei**. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d87e487d05fcd326>>. Acesso em: 20 out. 2017.

obra teatral de William Shakespeare é excelente ponto de partida para debater questões ligadas ao Direito e a Moral, assim como a compreensão e a evolução dos contratos ao longo do tempo, assumindo uma função social e ética, frente ao antigo princípio do *pacta sunt servanda*, que obrigava os contratantes a cumprirem o contrato nos termos que assumiram. Além disso, pode-se discutir, a partir da obra de Shakespeare, questões ligadas aos imperativos categóricos de Kant, assim como a construção da personagem Pórcia ao longo do enredo, que se afasta da concepção patriarcal da mulher.

- No II Seminário de Direito e Arte: Interfaces entre Razão e Sensibilidade⁵⁰², o bailarino, coreógrafo, diretor do Balé Jovem de Salvador, Matias Santiago, com sua performance intitulada “Os outros”, discutiu questões de gênero a partir de movimentos socialmente construídos sobre a forma de vestir masculina e feminina e o quanto desconstruir isso, gera um estranhamento alheio, por não conseguir enquadrar o outro dentro de modelos pré-estabelecidos e pré-formatados.

Para Beatriz Cabral, “a ampliação da percepção crítica requer vivências diferenciadas”⁵⁰³. Nesse contexto, as artes cênicas constituem um terreno fértil para a abordagem dialógica com o Direito, justamente por possibilitar uma série de experimentações que estimulam o estudante a exercitar uma visão multidimensional dos fenômenos sociais e jurídicos.

5.2.1.3 Direito e Artes Visuais

As Artes plásticas, como foram conhecidas até pouco tempo, também denominadas *belas artes*, passaram a ser denominada de Artes Visuais, por terem ganhado uma nova dimensão⁵⁰⁴. A Fundação Nacional de Artes – FUNARTE, no

⁵⁰² SANTIAGO, Matias. **Os outros**. Performance realizada no I Seminário de Direito e Arte: interfaces entre razão e sensibilidade. Salvador - BA, em 4 de dezembro de 2015.

⁵⁰³ CABRAL, Beatriz. **Pedagogia do Teatro e Teatro como Pedagogia**. Disponível em: <<http://portalabrace.org/ivreuniao/GTs/Pedagogia/Pedagogia%20do%20Teatro%20e%20Teatro%20como%20Pedagogia%20-%20Beatriz%20Cabral%20Biange.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

⁵⁰⁴ Cf. CÂMARA E COLEGIADO SETORIAL DE ARTES VISUAIS. **Relatório de atividades 2005-2010**. A Participação Social no Debate das Políticas Públicas do Setor. Disponível em: <<http://www.fundacaocultural.ba.gov.br/conferenciassetoriais/2011/documentos/plano-setorial-de-artes-visuais.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

Relatório final da reunião da Câmara Setorial de Artes Visuais, no ano de 2006, afirmou que,

Integram o círculo das Artes Visuais aquelas formas de expressão artística que, tendo como centro a visualidade, gerem - por quaisquer instrumentos e ou técnicas - imagens, objetos e ações (materiais ou virtuais) apreensíveis, necessariamente, através do sentido da visão, podendo ser ampliado a outros sentidos. Partindo desse centro, o círculo se expande, agregando suas diversas manifestações, até que a circunferência das Artes Visuais alcance (e interpenetre) outros círculos das artes, centrados por outros valores, gerando zonas de intersecção que abrigam manifestações mistas, que não deixam de ser “visuais”, mas obedecem, com igual ou maior ênfase, a outras lógicas. Este círculo e suas intersecções compõem o campo das Artes Visuais.⁵⁰⁵

Nesse diapasão, pode-se dizer que as Artes Visuais estão presentes nas mais diversas dimensões da vida humana, ou seja, estão nas paredes, nos objetos que nos circundam, nos muros das ruas, espaços arquitetônicos etc.⁵⁰⁶

Ademais, as Artes Visuais constituem uma das modalidades/classificações artísticas que mais funcionam como metonímia da expressão Arte. Em outras palavras, depreende-se que quando se fala em Arte, as primeiras referências que vêm a mente são pinturas, esculturas, tais como obras de Van Gogh, Michelangelo, Tarsila da Amaral, Cândido Portinari, dentre outros.

Definir os campos que compõem as artes visuais tem sido alvo de profunda reflexão e debates, em razão da amplitude não só estética, como também filosófica. Mister se faz então, conforme elucidada a Câmara e Colegiado Setorial de Artes Visuais, compreender tal expressão como um território que “incorpora hoje diversas áreas de expressão, além das Artes Plásticas consideradas convencionais (pintura, escultura, desenho, gravura, objeto)”.⁵⁰⁷

Para a Arte Contemporânea, as linguagens que compõem as Artes Visuais, hoje, abarcam campos que são diversificados pelos seus usos e funcionamentos próprios, mas que se relacionam com a pesquisa e investigação das práticas que produzem os objetos, ações, propostas e reflexões que delimitam o campo das artes visuais, a saber:

⁵⁰⁵ FUNARTE – Fundação Nacional de Arte. **Relatório Final da Reunião da Câmara Setorial de Artes Visuais**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www2.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2007/10/relatorio_final_artes_visuais_30_de_novembro.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

⁵⁰⁶ *Ibid.*

⁵⁰⁷ *Id.*

- Atividade Artística Visual no Campo Simbólico: Práticas estéticas que vão desde as atividades em suportes tradicionais até as atividades que visam linguagens e experimentos materiais, corporais, espaciais e ou virtuais; pesquisas de suportes e tecnologias:
Como exemplos, podemos citar entre outros: desenho, colagem, gravura, pintura, escultura, cerâmica, objeto, fotografia, poesia visual, vídeo-arte, body-art, performance, instalação, happening, intervenção urbana, arte e tecnologia⁵⁰⁸, arte cinética, arte ambiental, arte conceitual, land-art, gratti, inter-territorialidade⁵⁰⁹, arte e ciência⁵¹⁰, e site speci city.
- Atividade Artística Visual Economicamente Orientada: Agenciamentos estéticos mistos que se inscrevem em atividades industriais ou comerciais, com meios específicos de circulação que apresentam intersecções ocasionais com o campo simbólico:
Como exemplos, podemos citar entre outros: design gráfico, design de produtos, design de moda, web design, light design, quadrinhos, arte popular, cenografia, figurino, humor gráfico, ilustração, tapeçaria, animação.
- Atividades discursivas no campo das artes visuais: Práticas de re-simbolização da atividade estética no registro de linguagens escritas e outras articulações, visando à atualização de significados propostos por obras, objetos e ações de arte numa perspectiva do pensamento e da reflexão.
Como exemplos, podemos citar entre outros: história da arte, teoria e crítica de arte, curadoria.⁵¹¹

Percebe-se, portanto, que as Artes Visuais englobam não só as linguagens convencionais, outrora denominadas de *Artes Plásticas* ou *Belas Artes*, como por

⁵⁰⁸ “Arte e Tecnologia é um termo genérico usado para descrever a arte relacionada com tecnologias surgidas a partir da segunda metade do século XX. Como exemplos podemos citar entre outros: arte em rede, arte robótica, arte com videogames, hipermídia, net art, arte telemática, comunidades virtuais e ativismo artístico, ambientes imersivos, ambientes interativos, arte computacional, arte digital, web-art, art wireless, arte cibernética, etc. O conceito de Arte Cibernética é significativamente mais restrito, pois exige a interação constante entre o observador e a obra – e/ou entre os sub- sistemas da obra – num processo de causalidade circular que pode acarretar mudança de objetivos tanto para o espectador como para a obra. Obras que contemplem a interação contínua, cibernética, entre o observador e a obra – e/ou entre os subsistemas da obra –, bem como projetos de pesquisa que discorram sobre ou desenvolvam conceitos relacionados”.
In: CÂMARA E COLEGIADO SETORIAL DE ARTES VISUAIS. Relatório de atividades 2005-2010. A Participação Social no Debate das Políticas Públicas do Setor. Disponível em: <<http://www.fundacaocultural.ba.gov.br/conferenciassetoriais/2011/documentos/plano-setorial-de-artes-visuais.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017, p.21.

⁵⁰⁹ “Inter-territorialidade: inter-relação das artes com outros territórios do conhecimento humano”.
In: Id.

⁵¹⁰ “Arte e Ciência é um termo usado para descrever as práticas artísticas fundadas em pesquisas que tangenciam o campo das ciências (humanas, exatas, biológicas e etc.). Como exemplos, podemos citar entre outros: bio-arte, arte transgênica, vida artificial, visualização de efeitos físico-químicos, projetos de realidade aumentada e congêneres, nano arte”. *In: Id.*

⁵¹¹ *Id.*

exemplo, a pintura, desenho, gravura, escultura etc.; como também as linguagens compreendidas pelo conceito de arte contemporânea.⁵¹²

A abordagem dialógica entre direito e artes visuais em um primeiro momento pode parecer impossível, o que não é, haja vista a amplitude que as artes visuais possuem, mostrando-se presentes nos mais diversos momentos da vida humana. Apresentaremos aqui algumas possibilidades de intertextualidade, diálogo e paralelo entre o Direito e as Artes Plásticas:

- Nise da Silveira e o Museu do Inconsciente: discutindo a nova teoria das incapacidades à luz da obra de artistas como Vincent Van Gogh e Arthur Bispo do Rosário⁵¹³. Busca-se discutir e debater a teoria das incapacidades (que sofreu uma releitura a partir do Estatuto dos Deficientes). As obras de Van Gogh e Arthur Bispo do Rosário, aproximam o estudante da temática da “incapacidade”, e incita questionamentos como: o que seria incapacidade? Quais os limites dela? Incapaz em relação ao que? Ao se debruçar sobre o DSM-5, compêndio da associação norte-americana de psiquiatria que reúne todas as psicopatologias existentes, vê-se realmente que “de perto ninguém é normal”, ou seja, atitudes corriqueiras, como distúrbios de sono, distúrbios alimentares, distúrbios menstruais, são descritos como psicopatologia e que, portanto, devem ser tratados. Nise da Silveira foi uma mulher a frente de seus tempos. Discípula de Jung, importante nome na luta antimanicomial, propôs um processo de arte-terapia para os internos no Centro Psiquiátrico Nacional Pedro II, no Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro, com o objetivo de buscar reatar – de alguma forma – os vínculos dos internos – em sua grande maioria esquizofrênicos – com a realidade, a partir da expressão do simbólico e da externalização do inconsciente mesclada com a criatividade, promovendo, portanto, uma mudança de paradigmas da Psiquiatria até então praticada no Brasil. Com as obras dos seus pacientes fundou o Museu do Inconsciente⁵¹⁴,

⁵¹² *Id.*

⁵¹³ O presente tema foi abordado na primeira turma do projeto de extensão Universidade que Sente, da Universidade Salvador, no ano de 2014.

⁵¹⁴ Cf. CENTRO CULTURAL DA SAÚDE. **O Museu Vivo de Engenho de Dentro**. Disponível em: <http://www.ccms.saude.gov.br/o_museu_vivo/index.htm>. Acesso em: 20 out. 2017; Cf. CENTRO CULTURAL MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Nise da Silveira, Vida e Obra** – Museu Imagens do Inconsciente. Disponível em: <<http://www.ccms.saude.gov.br/nisedasilveira/museu-de-imagens-do-inconsciente.php>>. Acesso em: 20 out. 2017.

que virou referência para inúmeros estudiosos. Nesse diapasão, deve-se dizer, que a arte tem o condão de humanizar o olhar do estudante – e futuro profissional – acerca da matéria, aproximando-o, ou seja, sendo um instrumento empático para compreensão dos processos humanos, sociais e jurídicos.

- A fotografia social, pela análise da obra de Sebastião Salgado - uma poderosa arma de denúncia às violações da dignidade da pessoa humana, ou um instrumento de glamourização do sofrimento pelo incremento de uma estética da miséria?⁵¹⁵ Busca-se, a partir do tema proposto, compreender como a estética fotográfica influencia as relações humanas e qual a importância da fotografia de Sebastião Salgado: ela se comporta como um instrumento de glamourização do sofrimento humano, escancarando a fome, a miséria, a pobreza, dentre tantos outros temas que permeiam a obra desse fotógrafo, mas que se relaciona diretamente com o sofrimento humano? Ou seria Sebastião Salgado o fotógrafo que traz a partir de sua arte, a denúncia viva de uma realidade degradante e as inúmeras violações à dignidade da pessoa humana mundo a fora? Roland Barthes afirma que na foto, “a imagem transforma-se numa escrita, a partir do momento em que é significativa”⁵¹⁶. A compressão da fotografia, enquanto uma arte visual, composta de elementos semióticos⁵¹⁷, estimula um processo discursivo subjacente ao texto fotográfico, revelando-se extremamente importante no diálogo com temas jurídicos.
- Liberdade Religiosa x Liberdade de Expressão: Je suis Charlie?⁵¹⁸ O Massacre do Charlie Hebdo – jornal semanal satírico francês, mundialmente conhecido por suas ilustrações, crônicas e relatórios sobre política, economia, críticas à sociedade francesa e, eventualmente, à questões internacionais ou publicações sobre seitas, extrema-direita, catolicismo, islamismo, judaísmo, cultura, entre outros temas – teve uma repercussão mundial e trouxe a pauta a discussão acerca se existem limites à liberdade de expressão e como poderia equilibrar isso ante a liberdade religiosa. Veja-se, portanto, que as ilustrações

⁵¹⁵ O presente tema foi abordado na primeira turma do projeto de extensão Universidade que Sente, da Universidade Salvador, no ano de 2014.

⁵¹⁶ BARTHES, Roland. **Mitologias**. Tradução de Rita Buongiorno e Pedro de Souza. 6.ed. São Paulo: Difel, 1985, p.132.

⁵¹⁷ Cf. ECO, Umberto. **Tratado Geral de Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

⁵¹⁸ O presente tema foi abordado no projeto de extensão Universidade que Sente, da Universidade Salvador, no ano de 2015.

servem como ponto de partida para uma discussão importante e extremamente atual.

Ademais, esclareça-se, que apesar das exemplificações trazerem uma discussão a partir da arte visual em si, há ainda diversas possibilidades de diálogos entre Direito e Artes Visuais, como por exemplo, a partir de sua dimensão sócio histórica.

5.2.1.4 Direito e Literatura

A abordagem dialógica entre Direito e Literatura não constitui nenhuma novidade, sendo trazida, conforme já se abordou anteriormente, a partir das contribuições de Ronald Dworkin.

A tradição literária ocidental permite abordagem do Direito a partir da arte, em que pese a utilização de prisma não-normativo. Ao exprimir visão do mundo, a Literatura traduz o que a sociedade pensa sobre o Direito. A literatura de ficção fornece subsídios para compreensão da Justiça e de seus operadores.⁵¹⁹

O movimento norte-americano do *Law and Literature*⁵²⁰, conforme sintetiza Germano Schwartz e Elaine Macedo⁵²¹, faz com que o diálogo entre Direito e Literatura se manifeste de três formas: “O Direito na Literatura, o Direito como Literatura e o Direito da Literatura. Dessa tricotomia, aceita também na Europa, exsurge o formato de como se estudar o Direito com base na Literatura”.⁵²²

A literatura, revela-se importante instrumento facilitador da aprendizagem do Direito, uma vez que essa se mostra como um lugar em que se pode dialogar constantemente com o passado, o presente e o futuro em um só tempo, revelando as inúmeras possibilidades e evidenciando as intertextualidades que esse caminho, essa ponte entre o direito e a literatura revela. A literatura deixa de ser vista meramente como hobby, diversão em que as pessoas a praticam em momentos de ócio e passa

⁵¹⁹ GODOY, Arnaldo Moraes. **Direito e Literatura**. Disponível em: <<http://www.cjf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/viewFile/573/753>>. Acesso em: 15 out. 2017, p. 134.

⁵²⁰ *Id.* **O Direito nos Estados Unidos**. São Paulo: Manole, 2004.

⁵²¹ SCHWARTZ, Germano; MACEDO, Elaine. Pode o Direito ser Arte? Respostas a Partir do Direito & Literatura. *In: XV CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO – CONPEDI*, Manaus. **Anais...** 2006. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/salvador/germano_schwartz.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.

⁵²² *Ibid.*, p. 1020.

a ser protagonista de um debate rico entre diversas ciências que dialogam e interagem entre si, tal como um sistema autopoietico.

Apresentar-se-á aqui algumas possibilidades de intertextualidade, diálogo e paralelo entre o Direito e a Literatura:

- *O Grande Gatsby* de Scott Fitzgerald⁵²³ – a partir dessa obra pode-se estudar o direito penal econômico, principalmente o crime de lavagem de capitais. Isto porque, a construção da personagem Gatsby, que é a encarnação do Sonho Americano, revela-se ambígua, pois paira um mistério acerca da origem de sua fortuna, revelando, portanto, as contradições da Era do Jazz. Jay Gatsby, personagem que, o leitor ora sente admiração, ora sente total desprezo – reações manipuladas com maestria por Fitzgerald ao longo de sua obra –; não está tão distante do cenário brasileiro atual, uma vez que como simbologia literária, ou seja, como espelho que reflete a sociedade atual, acaba por revelar um comportamento social ainda existente, que se amolda e que, às vezes – quase sempre –, se transfigura naquilo que Roberto da Matta chamaria em *terra brasilis* de Jeitinho Brasileiro; e que faz com que o povo fragmentado em um contexto pós-moderno ora venere, enalteça essa figura, ora vá para rua e exponha a revolta que sente diante dessa fragmentação. Desta forma, observa-se que essa simbologia do Grande Gatsby traz a contextualização através de uma linha tênue e fronteira da aplicabilidade do direito penal econômico, que se auto explica no contexto literário.
- Destaque para o programa do professor Lenio Streck, Direito & Literatura, produzido pelo Instituto de Hermenêutica Jurídica em parceria com a Fundação Cultural Piratini (TVE/RS), transmitido pela TV Justiça, sob a coordenação do professor André Karam Trindade; que apresenta uma série de debates entre Direito e diversas obras literárias, tais como Dom Casmurro, de Machado de Assis, A colônia penal, de Franz Kafka, A queda, de Alberto Camus, dentre outros.
- Destaque também para algumas obras que apresentam a abordagem dialógica entre Direito e Literatura: a obra *Direito e Literatura – Da Realidade da ficção à*

⁵²³ ALMEIDA, Marcella Pinto de. Afinal quem é Jay Gatsby? – Um paralelo entre a obra de Scott Fitzgerald e o Direito Penal Econômico. **Revista Direito Unifacs – Debate Virtual**, n.174, 2014.

*ficção da realidade*⁵²⁴ e *Os modelos de juiz – Ensaio de Direito e Literatura*⁵²⁵, organizados pelos professores Lenio Streck e André Karam Trindade; *Direito & Literatura – Ensaio Crítico*⁵²⁶ e *Direito e Literatura: Discurso, Imaginário e Normatividade*⁵²⁷, organizados pelos professores André Karam Trindade, Roberta Magalhães Gubert e Alfredo Copetti Neto; e *Narração e Normatividade – Ensaio de Direito e Literatura*⁵²⁸, coordenado pela professora Judith Martins Costa; todos apresentam uma série de artigos interessantes sobre a temática

A literatura, a partir de suas inúmeras narrativas, oferta personagens que se ligam a realidade de tal forma, que acabam por tornar-se retrato, tipos sociais vistos cotidianamente seja nas esquinas dos bairros, seja nas manchetes de jornais ou dentro do próprio ambiente familiar. Já dizia Oscar Wilde que “a vida imita a arte muito mais do que a arte imita a vida”⁵²⁹. Nesse sentido, a análise literária possibilita uma compreensão dos fenômenos sociais e jurídicos em diversos contextos sócio históricos, inter-relacionando-os de forma crítica e reflexiva.

5.2.1.5 Direito e Cinema

O cinema, também chamado de sétima arte⁵³⁰, segundo o dicionário Houaiss, “é a arte e técnica para transformar imagens estáticas sequenciais (fotogramas) em filme cinematográfico”⁵³¹. Apesar da abordagem dialógica com o cinema ser trazida como novidade, em verdade, o cinema é utilizado como recurso/instrumento facilitador da aprendizagem com regularidade desde 1910.⁵³²

⁵²⁴ Cf. STRECK, Lenio Luiz; TRINDADE, André Karam (Org.). **Direito e Literatura: da realidade da ficção à ficção da realidade**. São Paulo: Atlas, 2013.

⁵²⁵ Cf. *Id.* **Os modelos de Juiz – Ensaio de Direito e Literatura**. São Paulo: Atlas, 2015.

⁵²⁶ Cf. TRINDADE, André Karam; GUBERT, Roberta Magalhães; COPETTI NETO, Alfredo (Org.) **Direito & Literatura: Ensaio Crítico**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

⁵²⁷ Cf. *Id.* **Direito e Literatura: Discurso, Imaginário e Normatividade**. Porto Alegre: Nuria Fabris, 2010.

⁵²⁸ Cf. COSTA, Judith Martins (Coord.). **Narração e normatividade: ensaios de direito e literatura**. Rio de Janeiro: GZ, 2013.

⁵²⁹ WILDE, Oscar. **Intentions: The decay of lying, Pen, Pencil and Poison; The critic as artist and the truth of masks**. New York: Bretano's, 1905, p. 39.

⁵³⁰ Pela classificação de Ricciotto Canudo. Cf. CANUDO, Ricciotto. **Manifesto das Sete Artes**.

⁵³¹ HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

⁵³² MACKENZIE et al. **Arte de ensinar e arte de aprender: introdução aos novos métodos e materiais utilizados no ensino superior**. Rio de Janeiro: FGV, 1974, p.61.

Valeria de Sousa Carvalho e Rodrigo Vieira Costa sinalizam que:

A sétima arte uma vez considerada meio, não pode ser considerada fim. Desta forma, a escolha dos filmes, do gênero, do tema, os métodos de trabalho com os discentes, a captação dos pontos de vista positivos e negativos do filme, a indução dos debates em sala de aula, nos grupos de estudos, dentre outros pontos, não são determinados pela tecnologia ou pela produção da indústria cinematográfica, mas por uma escolha consciente do discente ou do plano pedagógico da universidade ou da escola.⁵³³

A intertextualidade entre Cinema e Direito requer tanto do educador como dos educandos uma postura ativa, ou seja, reflexiva, sistêmica e criativa, de poder compreender criticamente os signos cinematográficos. Irene Tavares de Sá sustenta que “o filme é sempre um instrumento de diálogo, e socorrendo-nos de outras técnicas pedagógicas, podemos nos valer igualmente de inquéritos e questionários na análise de um filme”.⁵³⁴

Discute-se muito a importância da imagem, dentro da sociedade pós-moderna. Segundo Valeria de Sousa Carvalho e Rodrigo Vieira Costa, “a vida social, hoje, em grande parte, mimetiza, modifica-se, molda-se, emula-se, cria e se recria, a partir das impressões do olhar que podem ou não corresponder a uma atitude passiva ou crítica da realidade”⁵³⁵. Vê-se, portanto, que a compreensão da imagem, seja a partir do cinema, dos jornais, revistas, internet, marketing, propagandas, televisão, fotografia, influencia em demasia a vida cotidiana.

O Direito não está alheio a tudo isso quando o temos como regulador desta realidade a qual ele corresponde direta ou indiretamente. Afinal, a dimensão que o intérprete ou o jurista dá aos fatos desta vida social é que vai indicar os sentidos das normas e permitir uma melhor compreensão jurídica do real, a partir desta complexidade de visões, abrindo cognitivamente espaços também para a multi e a interdisciplinaridade com outras ciências sociais e humanas.⁵³⁶

⁵³³ CARVALHO, Valeria de Sousa; COSTA, Rodrigo Vieira. O cinema como ferramenta do ensino jurídico. *In: VI ENECULT – Encontro de estudos multidisciplinares em cultura*, 2010, Salvador. **Anais...** Salvador: Cult, 2010.

⁵³⁴ SÁ, Irene Tavares de. **Cinema e educação**: a cultura cinematográfica abre novos horizontes sobre a economia e a técnica, a ciência e a arte, a educação e o ensino. Rio de Janeiro: Agir, 1967, p.37.

⁵³⁵ CARVALHO, Valeria de Sousa; COSTA, Rodrigo Vieira. *Op. cit.*, p.8.

⁵³⁶ *Id.*

Fernando Armando Ribeiro entende que a compreensão do Direito a partir de uma linguagem cinematográfica, aproxima o estudante e futuro profissional do direito do fenômeno jurídico, superando, portanto, a visão meramente dogmática e normativa.⁵³⁷

Estabelecer o ensino jurídico a partir de uma abordagem dialógica e sistêmica do Direito com a Arte, neste caso específico, com a linguagem cinematográfica, possibilita que o estudante se veja imerso no processo que circunda o fenômeno jurídico, de forma mais humana, a partir do estímulo ao processo empático, o que facilita o seu próprio aprendizado acerca da matéria. Nesse diapasão, Joaquim Falcão afirma que cabe ao ensino jurídico:

Tornar o cinema não só um entretenimento, mas também um foco, uma fonte, uma arena, onde seja possível descobrir, discutir, criticar, se satisfazer e se frustrar com temas, situações profissionais e dilemas do direito e seu exercício. O cinema, o filme, o *plot*, as situações nele reveladas aparecem como relações capazes de ser juridicamente entendidas e explicadas. O cinema é direito também, é material de aula, é instrumento didático.⁵³⁸

Deve-se destacar, dentro do cenário nacional, o pioneiro trabalho desenvolvido pela professora Mara Regina de Oliveira, importante referência na interface “Direito e Cinema”. A retromencionada professora buscou incorporar desde o início de sua atividade docente, uma abordagem interdisciplinar a partir do Cinema como instrumento pedagógico para aulas das mais diversas disciplinas, como por exemplo, Filosofia do Direito, Introdução ao Estudo do Direito, Lógica e Metodologia Jurídica, até a criação, no ano de 2008, uma disciplina inédita no curso de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da USP, intitulada “Cinema e Filosofia do Direito: um estudo sobre as relações existentes entre direito, poder e violência no Brasil”⁵³⁹. Nesse sentido, observou que a linguagem cinematográfica atuava não só como

⁵³⁷ RIBEIRO, Fernando J. Armando. Direito e cinema: uma interlocução necessária. **Del Rey Jurídica**, Belo Horizonte: Del Rey, v.9, n.19, p.19, ago./dez. 2007.

⁵³⁸ FALCÃO, Joaquim. Prefácio: O cinema através do olhar jurídico. *In*: LACERDA, Gabriel. **Direito no cinema**: relato de uma experiência didática no campo do Direito. Rio de Janeiro: FGV, 2007. p. 8-9.

⁵³⁹ OLIVO, Luis Carlos Cancellier de; MARTINEZ, Renato de Oliveira. Direito & Cinema no Brasil: experiências didático-pedagógicas. **Empório do Direito**. Disponível em: <<http://emporiododireito.com.br/tag/direito-cinema-no-brasil/>>. Acesso em: 20 out. 2017.

complemento exemplificativo de teorias abstratas, mas também como um meio de amplificação das reflexões filosófico-jurídicas desenvolvidas nos textos escritos.⁵⁴⁰

Outro professor que possui destaque na interface Direito e Cinema, em âmbito nacional, é Gabriel Lacerda, da Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas, que desde o ano de 2005 oferece disciplinas com esse eixo temático, como por exemplo, “Direito no Cinema”, que posteriormente a experiência didática foi relatada numa obra de mesmo nome.⁵⁴¹

Observa-se, portanto, que a interface entre direito e arte é extremamente comum, o que revela a viabilidade de tal diálogo e o quão enriquecedor o é. Apresentaremos aqui algumas possibilidades de intertextualidade, diálogo e paralelo entre o Direito e Cinema:

- O Poderoso Chefão⁵⁴² X O Lobo de Wall Street⁵⁴³: Intertextualidades entre o direito penal econômico e a arte⁵⁴⁴. O direito penal econômico, assim como os crimes contra a administração pública, constitui assuntos jurídicos que são, na grande maioria dos casos, distantes do campo de alcance do estudante de direito, o que acaba por prejudicar o seu aprendizado. Construir realidades paralelas, através da linguagem cinematográfica, de forma que o aluno consiga se ver inserido no processo de ensino-aprendizagem de forma ativa, facilita a sua própria compreensão acerca da disciplina. É o que acontece com filmes como *O Poderoso Chefão* e *O Lobo de Wall Street*, obras cinematográficas que trazem à tona a temática dos crimes econômicos e contra a administração pública, a ilicitude, os jogos econômicos e políticos, de forma clara e crítica, de forma a fomentar o debate e estudo em âmbito acadêmico.

⁵⁴⁰ Cf. OLIVEIRA, Mara Regina de. **Entrevista da professora Mara Regina de Oliveira, ao programa “Pensar e Fazer Arte”, da TV PUC-SP, sobre a implementação do uso de filmes na disciplina de Filosofia do Direito ministrada no curso de graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).** Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=kmxnS8HLBck>. Acesso em: 20 out. 2017.

⁵⁴¹ LACERDA, Gabriel. **O direito no cinema: relato de uma experiência didática no campo do direito.** Rio de Janeiro: FGV, 2007.

⁵⁴² **O Poderoso Chefão.** Direção: Francis Ford Coppola. Produção: Albert S. Ruddy. Estados Unidos: Paramount Pictures, 1972.

⁵⁴³ **O Lobo de Wall Street.** Direção: Martin Scorsese. Produção: Martin Scorsese. Estados Unidos: Appian Way Productions, Sikelia Productions, Emjag Productions, 2013.

⁵⁴⁴ O presente tema foi abordado no projeto de extensão Universidade que Sente, da Universidade Salvador, no ano de 2015.

- *Jovem e Bela*⁵⁴⁵ (François Ozon): A prostituição e a autonomia sobre o próprio corpo como estopim para rediscutir a teoria das nulidades do contrato de trabalho⁵⁴⁶. Discutir a prostituição é sempre delicado, principalmente por ser um tema que dialoga diretamente com questões morais. Todavia, necessário é ampliar o debate para âmbitos acadêmicos de forma a compreender se de fato esse trabalho não pode ser regulamentado, de forma a estabelecer direitos e deveres. O filme *Jovem e Bela* do François Ozon apresenta o cenário que compõe tal temática, e todas as crises, angústias, sofrimentos, preconceitos que permeiam a compreensão da prostituição. A teoria das nulidades do contrato de trabalho⁵⁴⁷, proposta por Alice Monteiro de Barros, ganha um relevo prático e lúdico se lida à luz da obra cinematográfica proposta, isso porque o filme estimula o estudante a um processo empático, de forma a compreender a temática de forma mais humana.
- A reificação humana x A obsolescência (des)programada: um mergulho no eu pós-moderno – a partir da análise do curta metragem *El Empleo*⁵⁴⁸ de Santiago Grasso⁵⁴⁹. O curta metragem de Santiago Grasso busca evidenciar o utilitarismo das relações pós-modernas e o como isso pode construir um processo de reificação humana em diversos níveis. Trazer tal temática para o âmbito acadêmico e transcender para aspectos jurídicos possibilita ao estudante refletir e compreender diversos fenômenos existente na práxis jurídicas, tal como a alienação parental – como a criança é reificada dentro do processo jurídico, de forma a orientar-se conforme se busca atingir um determinado resultado, qual seja, o divórcio e a guarda do filho –, ou então se existe uma obsolescência do trabalhador no mercado de trabalho pós-moderno, o que pode traduzir-se em um preconceito etário, dentre outras questões jurídicas que podem ser ampliadas a partir dessa discussão.

⁵⁴⁵ **Jovem e Bela**. Direção: François Ozon. Produção: Eric Altmayer, Nicolas Altmayer. França: Europa Films, 2013.

⁵⁴⁶ O presente tema foi abordado no projeto de extensão Universidade que Sente, da Universidade Salvador, no ano de 2016.

⁵⁴⁷ BARROS, Alice Monteiro de. **Curso de Direito do Trabalho**. São Paulo: LTr, 2013.

⁵⁴⁸ **El empleo**. Direção: Santiago Bou Grasso. Produção Independente. Argentina: 2008. Disponível em: <<https://vimeo.com/32966847>>. Acesso em: 5 fev. 2017.

⁵⁴⁹ O presente tema foi abordado no projeto de extensão Universidade que Sente, da Universidade Salvador, no ano de 2016.

A obra *Direito e Cinema*⁵⁵⁰, do professor Gabriel Lacerda, a partir do relato de sua experiência didática na Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas, apresenta uma série de filmes que podem ser abordados e discutidos no processo de ensino-aprendizagem jurídico, como por exemplo: *Doze homens e uma Sentença*⁵⁵¹, *O Homem que fazia Chover*⁵⁵², *Kramer versus Kramer*⁵⁵³, *Regras do Jogo*⁵⁵⁴, *As bruxas de Salem*⁵⁵⁵, *Chicago*⁵⁵⁶, dentre muitos outros.

5.3 SUGESTÃO DE POLÍTICA PÚBLICA

O presente trabalho, conforme esclareceu-se nos capítulos anteriores, alinha-se à compreensão de que políticas públicas são diretrizes (estruturantes ou operacionais), elaboradas por atores estatais ou não estatais para enfrentar um problema público. Nesse sentido, o que confere o *status* de política pública não é a obrigatoriedade de o *policymaker* ser um ator estatal, mas sim, de o problema em questão ser um problema público.

Após uma análise profunda acerca do ensino jurídico (sua história, marcos legais, influência do paradigma newtoniano-cartesiano etc.), identificou-se o forte descompasso entre as disposições presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em outros dispositivos jurídicos, como a Resolução n. 9 de 2004, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação; que pregam uma formação ampla, integral e humanística no Ensino Superior, em especial, no ensino jurídico.

Nesse diapasão, propõe-se, no Apêndice A, o Programa de Direito, Arte e Educação – PRODARTE –, uma política pública que visa reestruturar o processo de

⁵⁵⁰ LACERDA, Gabriel. **O direito no cinema**: relato de uma experiência didática no campo do direito. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

⁵⁵¹ **Doze Homens e uma Sentença**. Direção: William Friedkin. Produção: Terence A. Donnelly. Estados Unidos: MGM Television, 1997.

⁵⁵² **O Homem que fazia chover**. Direção: Francis Ford Coppola. Produção: Steve Reuther. Estados Unidos: Paramount Pictures, 1997.

⁵⁵³ **Kramer versus Kramer**. Direção Robert Benton. Produção: Stanley R. Jaffe. Estados Unidos: Columbia Pictures Corporation 1979.

⁵⁵⁴ **Regras do Jogo**. Direção: William Friedkin. Produção: Richard D. Zanuck, Scott Rudin. Reino Unido, Canadá, Alemanha e Estados Unidos: Paramount Pictures, Seven Arts Pictures, Munich Film Partners & Company (MFP) ROE Production, 2000.

⁵⁵⁵ **As bruxas de Salem**. Direção: Nicholas Hytner. Produção: David V. Picker, Robert A. Miller. Estados Unidos: Fox Film, 1996.

⁵⁵⁶ **Chicago**. Direção: Rob Marshall. Produção: Martin Richards. Estados Unidos: Producer Circler, 2002.

ensino-aprendizagem jurídico a partir da abordagem dialógica com a Arte, fomentando assim uma aprendizagem integrada, que estimule o aluno a desenvolver todas as suas potencialidades acadêmicas e, futuramente profissionais, de forma humana, reflexiva, crítica, sistêmica e criativa.

Podem aderir ao programa Instituições de Ensino Superior Públicas e/ou Privadas que acreditem que é possível o encontro entre um projeto andragógico com elevado grau de integração disciplinar somado a práticas que valorizem a cultura e a formação humanística do futuro profissional do Direito, de forma a melhor capacitá-lo para as demandas da pós-modernidade.

As Instituições de Ensino Superior que aderirem ao PRODARTE deverão construir um Plano de Integração Disciplinar (PID), de forma a esquematizar as possíveis ações, projetos e iniciativas que o corpo docente pretende desenvolver, que estimulem a abordagem dialógica do ensino jurídico com a Arte, assim como a pluri-inter-transdisciplinaridade.

O conteúdo programático do Plano de Integração Disciplinar irá variar a partir do plano de ensino de cada disciplina curricular, assim como a utilização de metodologias ativas e estratégias digitais, todavia deverá sempre apresentar, enquanto base estrutural do Programa, a interface entre Direito e Arte (nas mais variadas manifestações, tais como: música, artes cênicas, artes visuais, literatura, cinema etc.).

Além da construção do Plano de Integração Disciplinar, caberá a Instituição de Ensino Superior indicar docentes habilitados e capacitados para desenvolver um Plano de Atividades Culturais (PAC), de forma a aproximar práticas artísticas e culturais do processo de ensino-aprendizagem jurídico. Caso não haja docentes habilitados, deverá a Instituição promover cursos e oficinas de capacitação, assim como fóruns para discussão e trocas de experiências educacionais.

O Apêndice A expõe uma cartilha de apresentação do Programa de Direito, Arte e Educação (PRODARTE), elencando todas as informações necessárias para a compreensão do programa, tais como: objetivos (geral e específicos), justificativa, fundamentos legais, previsão orçamentária etc.

6 CONCLUSÃO

O presente trabalho buscou realizar um estudo acerca dos elementos constitutivos e estruturantes para a formulação de uma política pública educacional, na área do Direito, de forma a reestruturar o processo de ensino-aprendizagem, a partir da abordagem dialógica com a Arte.

Partiu-se inicialmente da investigação acerca do instituto das políticas públicas, suas delimitações conceituais, características, tipologias e como a abordagem sistêmica torna-se um imperativo, ante à complexidade das relações do mundo pós-moderno. Entendeu-se, portanto, que políticas públicas são diretrizes, que podem se revestir de caráter estruturante ou operacional, elaboradas por atores estatais ou não estatais para enfrentar um problema público. A forma assumida pelas políticas públicas irá variar conforme suas necessidades intrínsecas, isto é, a partir das suas especificidades o *policymaker* se valerá das tipologias já existentes ou então lançará mão de uma nova tipologia, que consiga reunir em seu bojo todas as características elementares e estruturantes para a resolução do problema público em questão.

Foi também demonstrado que as políticas públicas educacionais traduzem uma modalidade de política pública, cujo problema público em questão consiste em demandas educacionais. Em verdade, fala-se em educação, todavia reconhece-se que as políticas públicas educacionais assumem um caráter mais específico, a partir do momento que se busca estabelecer, com mais cuidado, o sentido semântico que se emprega à palavra “educação”, qual seja: a educação escolar. Dessa forma, ver-se-á políticas educacionais voltadas à resolução de problemas públicos na educação infantil, fundamental, superior, técnica, pós-graduação etc.

No caso do presente trabalho, estabeleceu-se o corte epistemológico na educação superior, em específico na educação superior jurídica. Dito isso, partiu-se da análise fractal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, isto é, dos dispositivos que incidem sobre a educação superior e dos princípios basilares que devem direcionar qualquer modalidade de educação, inclusive a superior. O princípio da formação integral elencou-se como um dos princípios norteadores para o mote do presente trabalho e, com isso, investigou-se de que forma esse princípio fora observado ao longo dos marcos histórico legais do ensino jurídico, assim como se o processo de ensino-aprendizagem jurídico o incorporou.

Observou-se a forte influência do paradigma newtoniano-cartesiano na estruturação dos cursos jurídicos desde a sua gênese, o que fortaleceu o modelo unidisciplinar. Todavia, insistir em um processo de ensino-aprendizagem jurídico orientado pelo paradigma newtoniano-cartesiano, em um período histórico, como a primeira metade do século XXI, marcado pela complexidade das relações pós-modernas, evidencia o forte descompasso que o processo educacional jurídico está em relação às necessidades sociais emergentes, que solicitam uma aprendizagem integrada do profissional jurídico.

A educação não deve ser compreendida de maneira estática. A educação se constrói através de diversos prismas oriundos de saberes autônomos e independentes que a partir de um processo dialético complementam-se de forma a ressignificar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, aprender não se confunde com assistir ou observar, haja vista exigir uma postura ativa e colaborativa do educador e dos educandos, que não mais integram atos apartados, mas interagem em um enredo educacional a ser construído conjuntamente.

Pensar em novos paradigmas educacionais significa reinventar o ato de ensinar e o ato de aprender, que deixam de ser vistos como processos autônomos - apesar de muitas vezes concomitantes - para lançar sobre eles um olhar sincrético, ou seja, ressignificá-los a partir de uma ótica integrativa e plural. Deste modo, faz-se necessária a busca por novas formas de ensino-aprendizagem, que possam, por si mesmas, oxigenar o sistema e levar, conseqüentemente, o aluno a aprender e apreender, ou seja, internalizar os conhecimentos transmitidos em sala de aula.

Identificado o problema público, questionou-se se a Arte poderia assumir o papel de elemento reoxigenador do sistema educacional jurídico, associado a uma ampliação do grau de integração disciplinar.

No quarto capítulo, perscrutou-se a Arte enquanto um elemento facilitador da aprendizagem, desde o questionamento se era possível estabelecer uma definição para a Arte, até a investigação da realidade artística como ponte para o aprender, o que culminou no reconhecimento da necessidade de um ensino jurídico sistêmico-complexo. Isto é, a partir de um diálogo entre educação, direito e teoria dos sistemas verificou-se a tridimensionalidade sistêmica do ensino jurídico, formado pelo direito, pela Arte e pela educação.

A Arte oferta elementos temáticos que se ligam à realidade de tal forma, que acabam por dialogar com diversos temas jurídicos, filosóficos, sociológicos, que ultrapassam o campo do visível, recaindo também no campo da subjetividade, tornando-se terreno fértil para o ensino do Direito. O debate jurídico respaldado numa construção artística convida o estudante a transcender os conhecimentos aprendidos em sala de aula, vivificando-os.

Por fim, no capítulo anterior buscou-se realizar uma síntese dos elementos discutidos ao longo do trabalho, de forma a direcioná-los para a formulação de uma política pública que visasse a reestruturação do processo de ensino-aprendizagem jurídico a partir da abordagem dialógica com a Arte. Falar em questões jurídicas, é falar em vida, em problemas diários, problemas humanos, sociais... Que mobilizam os estudantes, seja em questões políticas, de gêneros etc. Trazer, portanto, discussões como estas para o âmbito acadêmico, a partir da intertextualidade com a Arte, é conferir maior complexidade e amplitude a esses debates, capacitando o aluno e fazendo-o partícipe no processo de aprendizado, estimulando-o a migrar de uma mente repetitiva para uma mente reflexiva. O aluno vê-se enquanto um sujeito ativo atuante, coconstrutor do seu conhecimento, não só em âmbito universitário, mas também no âmbito social, buscando e exigindo transformações, das mais diversas possíveis, da realidade a qual se encontra inserido.

Podemos comparar o ensino jurídico tradicional a um Bonsai – árvore em miniatura tão comum na cultura oriental –, que pode ser traduzido como árvore em bandeja. Em verdade, não se trata de uma espécie vegetal específica, mas sim de uma técnica de cultivo, em que se restringe o crescimento das raízes, de adubos e de água. Desta forma, se não houver tal restrição, a árvore crescerá normalmente com toda sua potencialidade.

Questiona-se qual o motivo de compará-lo com ensino jurídico. Percebe-se que o ensino tradicional jurídico, pautado em um processo de ensino-aprendizagem moderno, busca, em verdade, moldar o estudante para uma determinada formação profissional, tecnicista, reprodutora, podendo, portanto, as reflexões, as problematizações, a criatividade. Transforma-se o aluno em um Bonsai.

O que se pretende com este trabalho, é despertar a atenção de que o processo de ensino-aprendizagem jurídico vigente não se coaduna ante a complexidade das relações pós-modernas. Nesse sentido, se propôs uma política pública (Apêndice A –

Programa de Direito, Arte e Educação - PRODARTE) que visa reestruturar o processo de ensino aprendizagem jurídico, a partir da abordagem dialógica com a Arte. Busca-se então estimular o aluno para que ele desenvolva todas as suas potencialidades acadêmicas e, futuramente profissionais. A Arte é, portanto, uma possibilidade de “terreno” para que as raízes do aprendizado se desenvolvam de forma plena, humana, reflexiva, crítica, sistêmica e criativa.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer: o poder do soberano e vida nua I**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

ALIGICA, Paul D.; TARKO, Vlad. Polycentricity: from Polanyi to Ostrom, and beyond. **Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions**, v. 25, n.2, abr., 2012. Disponível em: <<https://vladtarko.files.wordpress.com/2015/05/2012-aligica-tarko-polycentricity.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2017.

ALMEDANHA, Cristina Malaski. **A superação da dicotomia público-privado sob o enfoque da função social da propriedade**. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=136c2f0599b3a017>>. Acesso em: 2 nov. 2017.

ALMEIDA, Marcella Pinto de. Afinal quem é Jay Gatsby? – Um paralelo entre a obra de Scott Fitzgerald e o Direito Penal Econômico. **Revista Direito Unifacs – Debate Virtual**, n.174, 2014.

ALMEIDA, Renan Moritz. Um estudo do status mental de um grupo de crianças nordestinas de idade escolar. **Boletim de Psicologia**. São Paulo: ISPS, 1986.

AMARAL, Francisco. **Direito Civil: Introdução**. São Paulo: Renovar, 2003.

ANDRADE, Oswald. **Pau Brasil**. São Paulo: Globo, 2003

ARANTES, Adriana Rocha Vilela. **Políticas Educacionais no Brasil: visão geral da educação superior**. Disponível em: <<http://catolicadeanapolis.edu.br/revmagistro/wp-content/uploads/2013/05/POLÍTICAS-EDUCACIONAIS-NO-BRASIL.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

ARENDT, Hannah. **O que é Política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **A dignidade da política: ensaios e conferências**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

ARTES Mecânicas. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo33/artes-mecanicas>>. Acesso em: 3 de abr. 2018

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. Brasília: Universidade de Brasília.

AZZI, Rafael. **A arte e a educação em Platão e Schiller**. 2011. 104 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2011.

BAGNALL, Gary. Law as Art: an introduction. In: MORRISON, John; BELL, Christine (Ed.). **Tall Stories? Reading Law and Literature**. Dartmouth: Aldershot, 1996.

BARBOSA, Rui. **O Desenho e a Arte industrial**. Disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/ruibarbosa/FCRB_RuiBarbosa_ODesenho_e_a_ArteIndustrial.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.

BARROS, Alice Monteiro de. **Curso de Direito do Trabalho**. São Paulo: LTr, 2013.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. Tradução de Rita Buongiorno e Pedro de Souza. 6ed. São Paulo, Difel, 1985.

BATTEUX, Charles. **Las bellas artes reducidas a un único principio**. València: Publicacions de la Universitat de València, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEHRENS, Marilda Aparecida; OLIVARI, Anadir Luiza Thomé. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. **Revista diálogo educacional**, v. 7, n. 22, 2007.

BERTALANFFY, Ludwig von. **Teoria Geral dos Sistemas: fundamentos, desenvolvimento e aplicações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BITTAR, Eduardo C. B. **Curso de Filosofia Política**. São Paulo: Atlas, 2011

BOAL, Augusto. **Glossário do Teatro do Oprimido**. Disponível em: <<http://ctorio.org.br/novosite/arvore-do-to/glossario/>>. Acesso em: 28 set. 2017.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **A educação brasileira e o direito**. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997.

_____. **A construção da universidade baiana: origens, missões e afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009.

_____. **A educação brasileira e o direito**. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997.

_____. **Educação aberta e qualidade do relacionamento professor-aluno**. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. (Org.). Algumas reflexões sobre educação. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1992.

_____. **Exercícios de Metodologia da Pesquisa**. Salvador: Quarteto, 2017.

_____.; ALMEIDA, Marcella Pinto de. O ensino jurídico brasileiro e a sua necessidade de resignificação na pós-modernidade. **Revista da Academia de Letras da Bahia**, ano 20, n.22. Salvador: Academia de Letras Jurídicas da Bahia, 2017.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: UnB, 1998.

_____. **Estado, Governo, Sociedade: para uma teoria geral da política**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

BODIN, Jean. **Os seis livros da República: livro primeiro**. São Paulo: Ícone, 2011.

BRITAIN, W. Lambert (Ed.). **Creativity and art education**. Washington: National Art Education Association, 1964.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Fundamentos para uma teoria jurídica das políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2000.

_____. O conceito de política pública em direito. *In*: BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direito administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2002.

CARVALHO, Valeria de Sousa; COSTA, Rodrigo Vieira. O cinema como ferramenta do ensino jurídico. *In*: VI ENECULT – Encontro de estudos multidisciplinares em cultura, 2010, Salvador. **Anais...** Salvador: Cult, 2010.

CANDAU, Vera Maria (Org.) et al. **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999, v.1.

CENTRO CULTURAL DA SAÚDE. **O Museu Vivo de Engenho de Dentro**. Disponível em: <http://www.ccms.saude.gov.br/o_museu_vivo/index.htm>. Acesso em: 20 out. 2017.

CENTRO CULTURAL MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Nise da Silveira, Vida e Obra – Museu Imagens do Inconsciente**. Disponível em: <<http://www.ccms.saude.gov.br/nisedasilveira/museu-de-imagens-do-inconsciente.php>>. Acesso em: 20 out. 2017.

CNE. **Resolução CNE/CES 9/2004**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1º de outubro de 2004.

COMPARATO, Fábio Konder. Ensaio sobre o juízo de constitucionalidade de políticas públicas. *In*: BANDEIRA DE MELLO, Celso Antônio (Org.). **Estudos em homenagem a Geraldo Ataliba**. São Paulo: Malheiro, 1997, v.2.

_____. Reflexões sobre o Método do Ensino Jurídico. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**. v. 74. 1979. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/66874>>. Acesso em: 5 out. 2017.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 3, de 13 de outubro de 1989**. Disciplina a cobrança de Encargos Educacionais nas Instituições do Sistema Federal de Educação. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atualizacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/educacao/resolucao%20no%203.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

CORREIA, Victor. A Dicotomia Público-Privado. **Poliética**. São Paulo, v. 3, n. 1, 2015.

COSTA, Judith Martins (Coord.). **Narração e normatividade**: ensaios de direito e literatura. Rio de Janeiro: GZ, 2013.

COSTA, Ricardo da. Las definiciones de las siete artes liberales y mecánicas en la obra de Ramon Llull. *In*: SEMINARIO DE HISTORIA DE LA FILOSOFÍA, 2006, Madrid. **Anales...** Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3611/361133107008/>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

CUNHA, Luís Antônio; XAVIER, Libânia. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldben>>. Acesso em: 8 mar. 2018.

_____. **A Universidade Temporã: o Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

D'ANGELO, Martha. Sobre a dimensão educativa da arte. **Poiésis**, v.1, n.19, jul. 2012. Disponível em: <<http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis19/dossie-martha-dangelo.pdf>>. Acesso em: 1 abr. 2018.

DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago. **A educação jurídica e a crise brasileira** – aula inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito, em 1955. Disponível em: <<http://biblioteca.jfjb.jus.br/arquivos/ebooks/direito/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20vol.3.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

DELLORS, Jacques et al. **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Brasília: UNESCO, 1996.

DERRIDA, Jacques. **O Olho da universidade**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

DIAS, Maria Tereza; GUSTIN, Miracy B. S. **Repensando a pesquisa jurídica**. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

DROR, Y. **Design for policy sciences**. Nova York: American Elsevier Pub. Co., 1971.

DUARTE JR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2006.

DWORKIN, Ronald. **O império do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DYE, Thomas R. **Understanding Public Policy**. Fourteenth Edition. Upper Saddle River: Pearson, 2013.

EASTON, David. **A Framework for Political Analysis**. Englewood Cliffs: Prentice Hall. 1965.

_____. **The political system: an inquiry into the state of Political Science**. New York: Alfred A. Knopf, 1953.

ECO, Umberto. **A definição de arte**. Rio de Janeiro: Record, 2016.

_____. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Tratado Geral de Semiótica**. São Paulo: Perspectiva. 2002.

El empleo. Direção: Santiago Bou Grasso. Produção Independente. Argentina: 2008. Disponível em: <<https://vimeo.com/32966847>>. Acesso em: 5 fev. 2017.

ELSTER, Jon. **Ulisses liberto**: estudos sobre racionalidade, pré-compromisso e restrições. São Paulo: UNESP, 2009.

FACHIN, Luiz Edson. **Teoria crítica do direito civil**. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

FALCÃO, Joaquim. Prefácio: O cinema através do olhar jurídico. *In*: LACERDA, Gabriel. **Direito no cinema**: relato de uma experiência didática no campo do Direito. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

FORMAGGIO, Dino. **L'Arte**. Milano: ISEDI, 1973

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia como autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Orgs.). **Educação e Arte**: As linguagens artísticas na formação humana. Campinas: Papyrus, 2013.

FUNARTE – Fundação Nacional de Arte. **Relatório Final da Reunião da Câmara Setorial de Artes Visuais**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www2.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2007/10/relatorio_final_artes_visuais_30_de_novembro.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Dicionário de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: FGV, 1986.

GADOTTI, MOACIR. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 03-11, jun. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188392000000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 set. 2017.

GARCEZ, Maria Virgínia de Salles. **Paz em ação**: humanizando a humanidade. Salvador: UNIFACS, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2012.

GODOY, Arnaldo Moraes. **Direito e Literatura**. Disponível em: <<http://www.cjf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/viewFile/573/753>>. Acesso em: 15 out. 2017.

_____. **O Direito nos Estados Unidos**. São Paulo: Manole, 2004.

GORMLEY JR., William T. Regulatory issue networks in a Federal system. **Polity**, v.18, n.4, p.595-620, 1986.

GRANT, Carolina. Direito, gênero e arte – a música como instrumento de reflexão acerca das categorias de gênero presentes no direito. *In*: PAMPLONA FILHO, Rodolfo; CERQUEIRA, Nelson; SANTOS, Claiz Maria Pereira Gunça (Org.). **Temas Avançados de Direito e Arte**. Porto Alegre: Lex Magister, 2015.

GUERRA FILHO, Willis Santiago. **Autopoiese do Direito na Sociedade Pós-Moderna**: introdução a uma teoria social sistêmica. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1997.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. **A redução sociológica**: introdução ao estudo da razão sociológica. Rio de Janeiro: Iseb, 1958.

GUILFORD, Joy Paul. Creativity. **American Psychologist**, v. 5, n. 9, p.444-454, 1950.

_____. **General psychology**. New York: Van Nostrand, 1939.

GUSDORF, Georges. Réflexions sur l'interdisciplinarité. **Bulletin de psychologie**, v. 43, n. 379, p. 869-885, 1990.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. Uma Pedagogia da Emancipação. *In*: GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; LIMA, Paula Gabriela Mendes (Coord.). **Pedagogia da Emancipação**: Desafios e Perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI. Belo Horizonte: Fórum, 2010.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia**: entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997, v. 1 e 2.

HAJER, M. Policy, without polity? Policy analysis and the institutional void. **Policy Sciences**, n.36, 2003.

HECLO, H. Policy analysis. **British Journal of Political Science**, v.2, n.1, p.81-108, jan., 1972.

HEIDEMANN, F. G. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. *In*: HEIDEMANN, F.G.; SALM, J.F. (Orgs.). **Políticas públicas e desenvolvimento**. Brasília: UnB, 2009.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

HOLMES, Stephen; SUNSTEIN, Cass R. **The cost of rights**: why liberty depends on taxes. New York/London: WW Norton & Company, 2000.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salle. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

_____. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PEARL, A. **Política Pública**: seus ciclos e subsistemas, uma abordagem integral. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

IABELBERG, Rosa. **Arte/Educação Modernista e Pós-Modernista**: fluxos na sala de aula. São Paulo: Penso, 2017.

INSTITUTO DOS ADVOGADOS BRASILEIROS. **História da Instituição**. Disponível em: <<http://www.iabnacional.org.br/institucional/historia-da-instituicao>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

IZUZQUIZA, Ignacio. **La sociedade sin hombres: Niklas Luhmann o la teoría como escándalo**. Barcelona: Anthropos, 2008.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

JOSEPH, Miriam. **O Trivium: as artes liberais da lógica, gramática e retórica**. São Paulo: É Realizações, 2008.

Jovem e Bela. Direção: Fraçois Ozon. Produção: Eric Altmayer, Nicolas Altmayer. França: Europa Films, 2013.

KOOIMAN, J. **Modern governance: new government-society interactions**. Londres/Califórnia: Newbury Park/Sage, 1993.

KORFMANN, Michael. Kant: autonomia ou estética compromissada? **Pandaemonium germanicum**, n. 8, 2004.

KORTE, Gustavo. **Introdução à metodologia transdisciplinar**. São Paulo: NEST, 2000.

KRISTELLER, Paul Oskar. The Modern System of the Arts: A Study in the History of Aesthetics (II). **Journal of the History of Ideas**, v. 13, n. 1, 1952, p. 17-46. Disponível em: <www.jstor.org/stable/2707724>. Acesso em: 5 abr. 2018

LACERDA, Gabriel. **O direito no cinema: relato de uma experiência didática no campo do direito**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

LASWELL, H. D. **Politics: Who Gets What, When, How**. Cleveland: Meridian Books, 1936/1958.

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de Sociologia e Política**, v.21, n.48, p.101-110, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v21n48/a06v21n48.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

LIMA, Paulo Gomes. Política educacional na perspectiva de Paulo Freire: desafios para os dias contemporâneos. **Revista do Laboratório Laplage – UFSCAR**, v.1, n.1, jan.-abr. 2015, p. 115-124. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/11>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

LINDBLOM, Charles E. Still Muddling, Not Yet Through, **Public Administration Review**, v.39, p. 517-526, 1979.

_____. The Science of Muddling Through, **Public Administration Review**, n.19, p. 78-88, 1959.

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo**. São Paulo São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LOPES JR., Dalmir. Niklas Luhmann. *In*: FERREIRA, Lier Pires et al. (Org.). **Curso de sociologia jurídica**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

LOPES, Mônica Sette. **Uma metáfora: Música & Direito**. São Paulo: LTr, 2006.

LOWENFELD, Viktor. **Desarrollo de la capacidad creadora**: v. 1 e 2. Buenos Aires: Kapelusz, 1961.

_____. **Speaks on art and creativity**. Virginia: NAEA, 1981.

LOWI, Theodore J. The State in politics: the relation between policy and administration. *In*: NOLL, R. G. (Org.). **Regulatory policy and the Social Sciences**. Berkeley: University of California Press, 1985.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LUHMANN, Niklas. **Introdução à teoria dos sistemas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LYOTARD, Jean François. **A condição pós-moderna**. Lisboa: Gradativa, 1983.

_____. **O Pós-Moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

MAFFESOLI, Michel. **A arte e a ciência podem dialogar**. Disponível em: <www.fronteras.com/video/a-arte-e-a-ciencia-podem-dialogar>. Acesso em: 15 abr. 2017.

MACKENZIE et al. **Arte de ensinar e arte de aprender: introdução aos novos métodos e materiais utilizados no ensino superior**. Rio de Janeiro: FGV, 1974.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe-Maquiavel: curso de introdução à ciência política**. Brasília: Universidade de Brasília, 1979.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. **A arte em questões**. São Paulo: Cortez, 2014.

MARTINEAU, John (Org.). **Quadrivium: as quatro artes liberais clássicas da aritmética, da geometria, da música e da cosmologia**. São Paulo: É Realizações, 2014.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. **A evolução do ensino jurídico no Brasil**. Disponível: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/290_74-29092-1-PB.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

MARTINS, Irena. **Desconstruindo Amélia: a mulher ao longo da música popular brasileira**. Palestra proferida no I Seminário de Direito e Arte: interfaces entre razão e sensibilidade. Salvador - BA, em 11 de dezembro de 2014.

MASSA-ARZABE, Patrícia Helena. Dimensão jurídica das políticas públicas. *In*: BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direito administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2002.

MASSA, Mônica de Souza. **Docentes de computação: mediação didática e prática profissional**. 2014. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MATTAR, João. **Metodologias Ativas: para a educação presencial, blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas, SP: Editorial Psy II, 1995.

MENDONÇA, Gismália Marcelino. **Manual de normalização para apresentação de trabalhos acadêmicos**. Salvador: Unifacs, 2013.

MENY, Y.; THOENIG, J. C. **Le politique publique**. Bolonha: Il Mulino, 2001.

MILANESI, Irton. A construção curricular do ensino superior no Brasil numa perspectiva histórico-sociológica da educação: da Colônia à República. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n.5, 1998. Disponível em: [Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/437>](http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/437). Acesso em: 12 jun. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994**. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: [Disponível em: <http://oab-rn.org.br/arquivos/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>](http://oab-rn.org.br/arquivos/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf). Acesso em: 1 jun. 2017.

_____. **Portaria nº 20, de 22 de dezembro de 2014**. Estabelece os procedimentos e o padrão decisório para os pedidos de autorização dos cursos de graduação em direito ofertados por Instituições de Educação Superior - IES integrantes do Sistema Federal de Ensino, em trâmite no Ministério da Educação até a publicação desta Portaria Normativa. Disponível em: [Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16784-port-norm-020-19122014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16784-port-norm-020-19122014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 1 jun. 2017.

_____. **Resolução CNE/CES nº 9, de 24 de setembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: [Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf). Acesso em: 1 jun. 2017.

MOL, Vanessa Bueno. Contribuições da perspectiva sistêmica para a comunicação no contexto organizacional. **Revista Interamericana de Comunicação Midiática**. Santa Maria, v. 12, n. 24, 2013. Disponível em: [Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/animus/article/viewFile/10361/pdf>](https://periodicos.ufsm.br/animus/article/viewFile/10361/pdf). Acesso em: 2 out. 2017.

MONTECINOS, Egon Elier. Límites del enfoque de las políticas públicas para definir un “problema público”. **Cuadernos de Administración**, v. 20, n.33, ene.-jun., 2007. Bogotá (Colômbia). Disponível em: [Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20503314>](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20503314). Acesso em: 4 dez. 2017.

MORAES, José Geraldo Vinci de. História e música: canção popular e conhecimento histórico. **Revista Brasileira de História**, v.20, n.39, São Paulo, 2000. Disponível em: [Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882000000100009>](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882000000100009). Acesso em: 15 out. 2017.

MORAES, M. C; TORRE, S. **Sentirpensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOREIRA, Roseli Kietzer. Conceitos sobre a educação estética: contribuições de Schiller e Piaget. **Linguagens-Revista de Letras, Artes e Comunicação**, v. 1, n. 2, p. 158-169, 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Natal: UFRN, 1999.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

MOROSINI, Marília Costa; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. **Políticas Públicas de qualidade universitária e construção de espaços de participação**. Disponível em: <www.anped11.uerj.br/25/trab12.doc?>. Acesso em: 22 nov. 2017.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; NEVES, Fabrício Monteiro. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. *In*: SOARES, Maria Susana Arroza (Org.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: Unesco, 2002.

_____.; _____. O que há de complexo no mundo complexo? Niklas Luhmann e a Teoria dos Sistemas Sociais. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, n. 15, jan./jun. 2006. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/5569/31>. Acesso em: 2 out. 2017.

NICOLESCU, Basarab. **Educação e transdisciplinaridade**. [S.l.]: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Representação no Brasil, 2001.

_____. **Reforma da educação e do pensamento: complexidade e transdisciplinaridade**. Disponível em: <[http://www.wservices.srv.br/public/projetos/a1educar/UserFiles/files/TRANS_COMPLEXIDADE%20E%20TRANSDISC%20-%20Nicolescu\(1\).pdf](http://www.wservices.srv.br/public/projetos/a1educar/UserFiles/files/TRANS_COMPLEXIDADE%20E%20TRANSDISC%20-%20Nicolescu(1).pdf)>. Acesso em: 27 mar. 2018.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Twilight of the Idols: or How to Philosophize with a Hammer; The Antichrist; Notes to Zarathustra; and Eternal Recurrence**. Edinburgh: T.N. Foulis, 1911.

NUSSBAUM, Martha. **Justicia poética: la imaginación literaria y la vida pública**. Barcelona: Editorial Andres Bello, 1995.

O Lobo de Wall Street. Direção: Martin Scorsese. Produção: Martin Scorsese. Estados Unidos: Appian Way Productions, Sikelia Productions, Emjag Productions, 2013.

O Poderoso Chefão. Direção: Francis Ford Coppola. Produção: Albert S. Ruddy. Estados Unidos: Paramount Pictures, 1972.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas Públicas Educacionais:** conceito e contextualização numa perspectiva didática. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-políticas-públicas-educacionais.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2017.

OLIVEIRA, André. A essência de um núcleo de prática jurídica. **Revista dos Estudantes de Direito da UnB**, n. 5, 2001.

OLIVEIRA, Damião Bezerra; ABREU, Waldir Ferreira. Conhecimento, arte e formação na República de Platão. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 1, 2015.

OLIVEIRA, Grassinete C. de Albuquerque; TANZI NETO, Adolfo. Inter, Trans, Pluri e Multi (Disciplinaridade). Como esses conceitos contribuem para a sala de aula do professor de Língua Nacional?. *In*: SIMPÓSIO LINGUAGENS E IDENTIDADES DA/NA AMAZÔNIA SUL-OCIDENTAL, n. 1, 2016, **Anais...** 2016.

OLIVEIRA, José Sebastião de. O perfil do profissional do direito neste início de século XXI. **Revista Jurídica Cesumar**, v.3, n.1, 2003. Disponível em: <<http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/388/393>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

OLIVEIRA, Maria Regina de. **Entrevista da professora Mara Regina de Oliveira, ao programa “Pensar e Fazer Arte”, da TV PUC-SP, sobre a implementação do uso de filmes na disciplina de Filosofia do Direito ministrada no curso de graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).** Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=kmxnS8HLBck>. Acesso em: 20 out. 2017.

OLIVO, Luis Carlos Cancellier de; MARTINEZ, Renato de Oliveira. Direito & Cinema no Brasil: experiências didático-pedagógicas. **Empório do Direito**. Disponível em: <<http://emporiiodireito.com.br/tag/direito-cinema-no-brasil/>>. Acesso em: 20 out. 2017.

ORSINI, Adriana Goulart de Sena; COSTA, Anelice Teixeira da. **A arte de ensinar e aprender:** construindo caminhos para a reinvenção do ensino jurídico através de uma experiência pedagógica emancipatória de acesso à justiça. Disponível em: <<http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=0cb656f78993ef25>>. Acesso em: 10 out. 2017.

PAGLIA, Camille. **Imagens cintilantes:** uma viagem através da arte desde o Egito a Star Wars. Rio de Janeiro: Apicuri, 2014

PAMPLONA FILHO, Rodolfo; ALMEIDA, Marcella Pinto de Almeida. A ludicidade como técnica de ensino da prática judiciária: quem disse que diversão não combina com conhecimento? *In*: GERVASONI, Tássia A.; DIAS, Felipe da Veiga (Org.). **O Direito na cultura pop**. São Paulo: Letras Jurídicas, 2015.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A construção do conhecimento na modernidade e na pós-modernidade: implicações para a universidade. **Revista Ensino Superior**, n. 14. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr>>.

unicamp.br/artigos/a-construcao-do-conhecimento-na-modernidade-e-na-pos-modernidade-implicacoes-para-a-universidade>. Acesso em: 17 maio. 2017.

_____. Docência na universidade ultrapassa preparação para mundo do trabalho. **Revista Ensino Superior**. s/n. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/docencia-na-universidade-ultrapassa-preparacao-para-mundo-do-trabalho>>. Acesso em: 17 maio. 2017.

PÉREZ, Marisa Martín. **El modelo educativo tecnológico de Monterrey**. Monterrey, Mexico: Nuevo Leon, 2002.

PIAGET, Jean. L'épistemologie des relations interdisciplinaires. *In*: APOSTEL, I. et al. **L'interdisciplinaire: problemes d'enseignement et de recherche dans les universités**. Paris: Ceri/OCDE, 1972.

_____. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1975.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

POMBO, Olga. Contribuição para um vocabulário sobre interdisciplinaridade. *In*: POMBO, Olga, GUIMARÃES, Henrique, LEVY, Teresa. **Interdisciplinaridade: reflexão e experiência**. Lisboa: Texto, 1994.

PORCHEDDU, Alba. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, ago. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 fev. 2018.

PRADO, Daniel Nicory do. Outras palavras: inventário jurídico-artístico da obra de Caetano Veloso. *In*: PAMPLONA FILHO, Rodolfo; CERQUEIRA, Nelson; SANTOS, Claiz Maria Pereira Gunça (Org.). **Temas Avançados de Direito e Arte**. Porto Alegre: Lex Magister, 2015.

RAIZER, Leandro. Uma análise do sistema educação superior baseada na teoria dos sistemas sociais: o caso do Rio Grande do Sul. **Norus: novos rumos sociológicos**. v.1. n. 1. jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/NORUS/article/view/2701>>. Acesso em: 4 out. 2017.

RAMME, Noeli. É possível definir arte?. **Analytica. Revista de Filosofia**, v. 13, n. 1, 2009.

RAWLS. John **Uma Teoria da Justiça**. Brasília: Universidade de Brasília, 1981. (Coleção Pensamento Político n. 50).

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de Direito**. São Paulo: Saraiva, 2002.

REGONINI, G. **Capire le politiche pubbliche**. Bolonha: Il Mulino, 1991.

RHODES, R. A. W. The new governance: governing without government. **Political Studies**, XLIV, 1996.

RIBEIRO, Fernando J. Armando. Direito e cinema: uma interlocução necessária. **Del Rey Jurídica**, Belo Horizonte: Del Rey, v.9, n.19, ago./dez. 2007.

RIBEIRO, Juscelino Batista. A contribuição do Teatro à educação. *In*: MACHADO, Irley et al. **Teatro: ensino, teoria e prática**. Uberlândia: EDUFU, 2004.

ROBINSON, Ken; ARONICA, Lou. **Escuelas creativas** – la revolución que está transformando la educación. Barcelona: Grijalbo, 2015.

ROCHA, Eduardo Gonçalves; FAZIO, Marcia Cristina Puydinger de. Direito pela arte: o movimento Casa Warat. **Revista Direito & Sociedade**, v.1, n.1, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/enedex/article/view/4308>>. Acesso em: 10 out. 2017.

RODRIGUES, Leo Peixoto; NEVES, Fabrício Monteiro. **Niklas Luhmann: A sociedade como Sistema**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

RODRIGUEZ M., Darío; TORRES N., Javier. Autopoiesis, la unidad de una diferencia: Luhmann y Maturana. **Sociologias**. Porto Alegre, n.9, jan. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222003000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 out. 2017.

RODRIGUEZ, Caio Farah; FALCÃO, Joaquim. **O Projeto da Escola de Direito do Rio de Janeiro da FGV**. Rio de Janeiro: Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas, 2005. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10397/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20-%20Vol.%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 28 set. 2017.

RODRIGUEZ, Darío; ARNOLD, Marcelo. **Sociedad y teoría de sistemas**. Santiago do Chile: Universitaria, 1990.

RODRÍGUEZ, Vanessa Brasil Campos. **Além do espelho: análise de imagens de arte, cinema e publicidade**. Curitiba: Appris, 2014.

_____. **Um olhar que atravessa: análise de filmes e obras estéticas**. Curitiba: Appris, 2017

RORTY, Richard. Direitos humanos, racionalidade e sentimentalidade. *In*: RORTY, Richard. **Verdade e progresso**. Barueri, SP: Manole, 2005.

RORTY, Richard. Justiça como lealdade ampliada. *In*: RORTY, Richard. **Pragmatismo e política**. São Paulo: Martins, 2005, p. 101-121.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social: ensaio sobre a origem das línguas**. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; discurso sobre as ciências e as artes. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

SÁ, Irene Tavares de. **Cinema e educação**: a cultura cinematográfica abre novos horizontes sobre a economia e a técnica, a ciência e a arte, a educação e o ensino. Rio de Janeiro: Agir, 1967.

SANTIAGO, Matias. **Os outros**. Performance realizada no I Seminário de Direito e Arte: interfaces entre razão e sensibilidade. Salvador - BA, em 04 de dezembro de 2015.

SARAIVA, Enrique. Política pública: dos clássicos às modernas abordagens. Orientações para leitura. *In*: SARAIVA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Orgs). **Políticas públicas**, coletânea, v.1. Brasília: ENAP, 2007.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Dores do Mundo**. São Paulo: Ediouro, 2002.

SCHREIBER, Anderson. **Direito ou Alfafa?** 2006. Disponível em: <http://www.andersonschreiber.com.br/downloads/Ensino_do_Direito_Jornal_do_CA_EL.pdf> Acesso em: 09 fev. 2018.

SCHWARTZ, Germano; MACEDO, Elaine. **Pode o direito ser arte?** Respostas a partir do Direito & Literatura. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/salvador/germano_schwartz.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SILVA, Deonísio da. **De onde vêm as palavras** – origens e curiosidades da língua portuguesa. São Paulo: A Girafa, 2004.

SILVA, Juremir Machado da. Inter, multi ou transdisciplinaridade, uma questão de comunicação. *In*: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Innovation and interdisciplinarity in the university** - Inovação e Interdisciplinaridade na Universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007

SILVA, Levi Leonido Fernandes. Educação pela Arte. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2008. Disponível em: <http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_796/a_10728/10728.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

SILVA, Mayara do Nascimento e. **O “Teatro do Oprimido” de Augusto Boal e o processo de ressocialização de jovens em conflito com a lei**. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d87e487d05fcd326>>. Acesso em: 20 out. 2017.

SIMON, Herbert. **Comportamento Administrativo**. Rio de Janeiro: USAID. 1957

SJÖBLOM, Gunnar. Problemi e soluzioni in politica. **Rivista Italiana di Scienza Politica**, v. 14, n. 1, p. 41-85, 1984.

SOARES, Noemi Salgado. **Educação transdisciplinar e a arte de aprender**. Salvador: EDUFBA, 2007.

SOUZA, Celina. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. *In*: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta e MARQUES Eduardo (Orgs.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012.

_____. **Políticas Públicas**: conceitos, tipologias e sub-áreas. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3843/material/001-%20A-%20POLITICAS%20PUBLICAS.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

TEIXEIRA, Evilázio Francisco Borges. Emergência da inter e da transdisciplinaridade na universidade. *In*: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Innovation and interdisciplinarity in the university** - Inovação e Interdisciplinaridade na Universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

Tempos Modernos Direção: Charles Chaplin. Produção: Charles Chaplin Productions. Estados Unidos: United Artists, 1936.

TYBUSCH, Jerônimo S.; FLORES, Luis Gustavo Gomes. Educação sistêmico-complexa e saber jurídico: possibilidade de percepção das relações comunicacionais no direito. *In*: TRINDADE, André (Coord.). **Direito educacional sob uma ótica sistêmica**. Curitiba: Juruá, 2008.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI**. Paris, 9 de outubro de 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educacao/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

VACAS, Fernando Sáez. **Complejidad y tecnologías de la información**. Madrid: Fundación Rogelio Segovia para el Desarrollo de las Telecomunicaciones, 2009. Disponível em: <<http://oa.upm.es/5409/>>. Acesso em: 29 de set. 2017.

VACONCELLOS, Maria José Esteves de. **O pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VALÉRY, Paul. Introdução ao método de Leonardo Da Vinci. *In*: VALÉRY, Paul. **Varietade**. São Paulo: Iluminuras, 1991.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2011.

VINCI, Lionardo da. **Trattato della pittura**. Roma: Stamp. de Romanis, 1817. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=FJ17-YOd8PAC&oi=fnd&pg=PA1&dq=trattato+della+pittura+vinci&ots=mWIFgFfrvr&sig=_Ltnei9v7PvjUN6Qp8Ssv7V5inc#v=onepage&q=trattato%20della%20pittura%20vinci&f=false>. Acesso em: 2 abr. 2018.

WARAT, Luis Alberto. GONÇALVES, M. R. G. e ROCHA, E. G. Entrevista com Luís Alberto Warat: Direito, sujeito e subjetividade: para uma cartografia das ilusões. *In*: **Captura Críptica: direito, política, atualidade**. *Revista Discente do Curso de Pós-Graduação em Direito*, n. 2, v.2, jan./jun. 2010 – Florianópolis, Universidade Federal

de Santa Catarina, 2010. Disponível em:<http://capturacriptica.ccj.ufsc.br/wp-content/uploads/captura_criptica_-_n2v2_completo.pdf>. Acesso em: 11 out. 2017.

_____. **O direito e sua linguagem**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1995.

WEITZ, Morris. The Role of Theory in Aesthetics. **The Journal of Aesthetics and Art Criticism**, v. 15, n. 1, 1956, p. 27-35. Disponível em: <www.jstor.org/stable/427491>. Acesso em: 06 abr. 2018.

WILLIAMS, Raymond. **Culture and Society**. New York: Anchor Books, 1960.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

XEREZ, Rafael Marcílio. **Concretização dos direitos fundamentais**: teoria, método, fato e arte. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em Arte**: um paralelo entre arte e ciência. Campinas: Autores Associados, 2012.

APÊNDICE A – PROGRAMA DE DIREITO, ARTE E EDUCAÇÃO (PRODARTE): A REESTRUTURAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM JURÍDICO A PARTIR DA ABORDAGEM DIALÓGICA COM A ARTE

MARCELLA PINTO DE ALMEIDA

PROGRAMA DE DIREITO, ARTE E EDUCAÇÃO (PRODARTE)

A RESTRUTURAÇÃO DO PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM JURÍDICO A
PARTIR DA ABORDAGEM DIALÓGICA
COM A ARTE

1 APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA

1.1 O que é o Programa de Direito, Arte e Educação - PRODARTE?

O Programa de Direito, Arte e Educação consiste em uma Política Pública voltada para a ressignificação e reestruturação do processo de ensino-aprendizagem jurídico, nas Instituições de Ensino Superior, a partir de uma abordagem dialógica com a Arte, fomentando assim uma aprendizagem integrada, que estimule o aluno a desenvolver todas as suas potencialidades acadêmicas e, futuramente profissionais, de forma humana, reflexiva, crítica, sistêmica e criativa.

A educação não deve ser compreendida de maneira estática. A educação se constrói através de diversos prismas oriundos de saberes autônomos e independentes que a partir de um processo dialético complementam-se de forma a ressignificar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, aprender não se confunde com assistir ou observar, haja vista exigir uma postura ativa e colaborativa do educador e dos educandos, que não mais integram atos apartados, mas interagem num enredo educacional a ser construído conjuntamente.

A Arte oferta elementos temáticos que se ligam à realidade de tal forma, que acabam por dialogar com diversos temas jurídicos, filosóficos, sociológicos, que ultrapassam o campo do visível, recaindo também no campo da subjetividade, tornando-se terreno fértil para o ensino do Direito. O debate jurídico respaldado numa construção artística convida o estudante a transcender os conhecimentos aprendidos em sala de aula, vivificando-os.

Falar em questões jurídicas, é falar em vida, em problemas diários, problemas humanos e sociais, que mobilizam os estudantes, seja em questões políticas, de gêneros etc. Trazer, portanto, discussões como estas para o âmbito acadêmico, a partir da intertextualidade com a Arte, é conferir maior complexidade e amplitude a esses debates, capacitando o aluno e fazendo-o partícipe no processo de aprendizado, estimulando-o a migrar de uma mente repetitiva para uma mente reflexiva. O aluno vê-

se enquanto um sujeito ativo atuante, coconstrutor do seu conhecimento, não só em âmbito universitário, mas também no âmbito social, buscando e exigindo transformações, das mais diversas possíveis, da realidade a qual se encontra inserido.

1.2 Quais os objetivos do Programa de Direito, Arte e Educação - PRODARTE?

OBJETIVO GERAL

- Reestruturar o processo de ensino-aprendizagem jurídico, a partir da abordagem dialógica com a Arte;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Propiciar uma nova abordagem (mais humana, crítica, reflexiva e sistêmica) de temas jurídicos estabelecendo, portanto, intertextualidades e interfaces entre o Direito e a Arte.
- Possibilitar a ampliação de compreensão dos estudantes de direito, acerca das relações jurídicas e sociais, com obras clássicas e representativas da literatura, além de diversas outras formas de manifestações artísticas (fotografia, música, teatro, dança etc.);
- Estimular o senso crítico, reflexivo e sistêmico dos conteúdos estudados;
- Promover uma aprendizagem integrada, a partir do estímulo a uma mente reflexiva e da vivência de diversos temas jurídicos a partir da realidade artística;
- Valorizar a cultura brasileira (nacional, regional e global);

1.3 Qual a justificativa do Programa de Direito, Arte e Educação - PRODARTE?

O mundo pós-moderno, composto por diversos sistemas, ensina diariamente que a solução de muitas questões consiste na pluri-inter-transdisciplinaridade. Nesse sentido, diferente não seria no âmbito do ensino jurídico. São evidentes as profundas transformações que o Direito passou na segunda metade do século XX e no início do século XXI, todavia não se pode afirmar que o Ensino Jurídico acompanhou tal ritmo. Percebe-se, portanto, a reprodução de um sistema de Ensino, que precisa ser revisto, por estar ainda pautado em monólogos repetitivos do que está literalmente dito nos manuais, na servidão posta pelos intermináveis planos de ensino, na carência de problematizações de questões atuais; o que acaba por estimular a memorização e não a reflexão do aluno.

O ensino jurídico é tido como um dos mais conservadores dentre as áreas do saber. Isto se dá não somente pela formalidade, mas também pela vetustez das suas instituições, vocabulário peculiar, sisudez e seriedade das temáticas, dentre outras características que sempre estiveram presentes no panorama educacional. Contudo, é evidente, que, em algum momento, essas características poderiam acabar por enrijecer o próprio sistema, dificultando a aprendizagem do aluno. Diante desse cenário, mostra-se importante lançar um novo olhar para o processo de construção do conhecimento, de forma a buscar reestruturações ao processo de ensino-aprendizagem jurídico.

Nesse diapasão, este programa se justifica por uma relevância não apenas institucional, como social. Visa a reestruturação do processo de ensino-aprendizagem jurídico, a partir da abordagem dialógica com a Arte, que venha a oxigenar o sistema e levar, conseqüentemente, o aluno a aprender e apreender, ou seja, internalizar os conhecimentos transmitidos em sala de aula, tornando-se um futuro profissional que tenha o alcance das mudanças que se apresentem na sociedade pós-moderna, além de valorizar a cultura nacional, regional e local.

1.4 Qual o fundamento legal?

O Programa de Direito, Arte e Educação (PRODARTE) encontra respaldo no artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que prevê:

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.

VIII - Atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Além disso, fundamenta-se também no artigo 3º da Resolução n. 9, de 2004, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que esclarece:

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

2 COMO PARTICIPAR DO PROGRAMA

2.1 Quem pode participar do Programa de Direito, Arte e Educação - PRODARTE?

Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas que queiram aderir ao programa, por acreditarem que é possível o encontro entre um projeto andragógico com elevado grau de integração disciplinar somado a práticas que valorizem a cultura e a formação humanística do futuro profissional do Direito, de forma a melhor capacitá-lo para as demandas da pós-modernidade.

2.2 O que a Instituição de Ensino Superior precisa fazer?

A Instituição de Ensino Superior que aderir ao Programa de Direito, Arte e Educação (PRODARTE) deverá construir um Plano de Integração Disciplinar (PID), de forma a esquematizar as possíveis ações, projetos e iniciativas que o corpo docente pretende desenvolver, que estimulem a abordagem dialógica do ensino jurídico com a Arte, assim como a pluri-inter-transdisciplinaridade.

O conteúdo programático do Plano de Integração Disciplinar irá variar a partir do plano de ensino de cada disciplina curricular, assim como a utilização de metodologias ativas e estratégias digitais, todavia deverá sempre apresentar, enquanto base estrutural do Programa, a interface entre Direito e Arte (nas mais variadas manifestações, tais como: música, artes cênicas, artes visuais, literatura, cinema etc.).

Além da construção do Plano de Integração Disciplinar, caberá a Instituição de Ensino Superior indicar docentes habilitados e capacitados para desenvolver um Plano de Atividades Culturais (PAC), de forma a aproximar práticas artísticas e culturais do processo de ensino-aprendizagem jurídico. Caso não haja docentes habilitados, deverá a Instituição promover cursos e oficinas de capacitação, assim como fóruns para discussão e trocas de experiências educacionais.

3 DELIMITAÇÃO DE TEMPO E ESPAÇO

O PRODARTE será desenvolvido a partir de ações, projetos e iniciativas esquematizados no PID e no PAC das Instituições de Ensino Superior que aderirem ao programa. Deverá dialogar, sempre que possível, com a comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.

O período de vigência do PRODARTE deverá acompanhar o tempo de formação curricular do discente, todavia com revisões periódicas para o seu auto-aperfeiçoamento.

4 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Ainda que esse não seja o objetivo primordial do PRODARTE (estabelecer avaliações), esta se faz muito mais como um processo de avaliação do programa e dos seus participantes (docentes e discentes) em relação às atividades desenvolvidas, em consonância com o Plano de Integração Disciplinar (PID) e com o Plano de Atividades Culturais (PAC) construídos pela Instituição de Ensino Superior junto à sua equipe docente e coordenação.

A avaliação não se dá de forma pontual, mas sim processual, numa constante construção, haja vista englobar os objetivos geral e específicos que o professor da disciplina espera alcançar, a partir do PID e PAC.

Essas avaliações processuais serão realizadas de forma transversal, haja vista englobar não somente a avaliação dos discentes pelos docentes, mas também dos docentes pelos discentes. Os critérios avaliativos serão indicados no PID e PAC, a exemplo:

- Das atividades em sala de aula;
- Do grau de interesse;
- Assiduidade;

- Pontualidade;
- Participação;
- Desempenho;
- Grau de motivação;
- Grau de relacionamento entre discentes e seus pares, discentes e docentes e docente e seus pares;
- Saldo das atividades realizadas conforme qualidade de conteúdo;
- Avaliação acerca do alcance do objetivo proposto inicialmente;
- Elaboração e apresentação de trabalhos em sala que servirão de base para artigo científico e avaliações escritas, fruto de pesquisas, observações e análises desses alunos;
- Debates entre os grupos;
- Desenvolvimento de propostas comuns para entendimento e construção pluri-inter-transdisciplinar;
- Escrita de artigo científico, conforme exigências da ABNT, para posterior entrega e apresentação caso seja solicitada pelo professor;
- Formas lúdicas, tais como audiências lúdicas simuladas etc.
- Avaliações escritas;
- Relatórios;
- Projetos de Extensão;
- Projetos de Pesquisa que envolvam a valorização da cultura e da arte (nacional, regional e local);

Caberá a coordenação do curso jurídico da IES, que estiver vinculado ao programa, estabelecer os critérios para a renovação do PRODARTE.

5 PREVISÃO ORÇAMENTÁRIA

A previsão orçamentária para o PRODARTE será elaborada pela própria Instituição de Ensino Superior (IES) que aderir ao programa, com base nos elementos estruturantes do PID e PAC, em conformidade com o seu planejamento financeiro. Caso a IES queira estabelecer parcerias com outras instituições público/privadas ficará a cargo dessa, se assim estiver estabelecido no regimento institucional.