

DISCIPLINAS PROPEDÊUTICAS NO CONTEXTO DE UM ENSINO JURÍDICO PÓS-MODERNO: DESAFIOS E SOLUÇÕES

Fayga Silveira Bedê,^{*} Carla Marques Diógenes,^{**}
Valéria Alves de Lima,^{***} Rebeca Guerreiro^{****}
e Juliane Pires Morais^{*****}

“Urge que se definam alternativas teóricas e práticas que despertem o Direito do ‘*sono dogmático*’ em que há séculos ele está mergulhado, e que possibilitem ao jurista assumir um compromisso mais efetivo, mais participante e sobretudo mais crítico perante o processo de desenvolvimento social.”

Agostinho Ramalho Marques Neto

RESUMO

Este artigo visa à discussão da importância das disciplinas propedêuticas no ensino jurídico na pós-modernidade. Para tanto, partimos do pressuposto de que o ensino jurídico atual tem sido fortemente influenciado por uma sociedade cada vez mais complexa. Devido a este fato, o prosaico e ultrapassado método de ensino denominado “bancaísmo” já não pode lidar com os desafios que os profissionais recém-formados terão que enfrentar, após o encerramento de seus estudos universitários. Trabalhamos a tese de que o sistema tradicional, duramente criticado por Paulo Freire, por tratar os estudantes como “depósitos” de informação em massa, tem que ser abandonado e substituído por um método de ensino

* Doutora em Sociologia (UFC). Mestre em Direito do Estado (UFPR). Graduada em Direito (UFC). Editora-Responsável pela Revista Opinião Jurídica. Professora do Curso de Direito da Faculdade Christus. Professora de Pós-Graduação (*Lato Sensu*) à Distância pela UECE. Professora de Pós-Graduação (*Lato Sensu*) da ESMEC. Organizadora e autora de obras e artigos jurídicos. Professora Responsável pelo Grupo de Estudos “Indivíduo, Sociedade e Pós-modernidade: uma visão interdisciplinar” (2009.2/2010.1 e 2010.2); como também pelo Grupo de Estudos “Ensino jurídico, arte e cultura” (2011.1), ambos vinculados à Faculdade Christus. [faygabede@hotmail.com].

** Acadêmica do Curso de Direito da Faculdade Christus. Concluiu o Grupo de Estudos “Indivíduo, Sociedade e Pós-modernidade: uma visão interdisciplinar” (2010.2); atualmente, integrando o Grupo de Estudos “Ensino jurídico, arte e cultura” (2011.1), da Faculdade Christus.

*** Acadêmica do Curso de Direito da Faculdade Christus. Concluiu o Grupo de Estudos “Indivíduo, Sociedade e Pós-modernidade: uma visão interdisciplinar” (2010.2); atualmente, integrando o Grupo de Estudos “Ensino jurídico, arte e cultura” (2011.1), da Faculdade Christus.

**** Acadêmica do Curso de Direito da Faculdade Christus. Concluiu o Grupo de Estudos “Indivíduo, Sociedade e Pós-modernidade: uma visão interdisciplinar” (2010.2); atualmente, integrando o Grupo de Estudos “Ensino jurídico, arte e cultura” (2011.1), da Faculdade Christus.

***** Acadêmica do Curso de Direito da Faculdade Christus. Integrou o Programa de Iniciação Científica (2009.2/2010.1) e o Grupo de Estudos “Indivíduo, Sociedade e Pós-modernidade: uma visão interdisciplinar” (2009.2), ambos pela Faculdade Christus.

jurídico que possa oferecer aos alunos, não só os dados necessários, mas a capacidade para saber o que o que fazer com os conteúdos adquiridos. Para esse efeito, analisamos o papel desempenhado pelas disciplinas propedêuticas, na conquista do novo paradigma do saber. Fiamos nossa análise tanto em pesquisa bibliográfica, quanto em pesquisa de campo, focada na experiência dos professores universitários que, cotidianamente, ensinam nas áreas pública e privada do Direito.

Palavras-chave: Ensino jurídico. Disciplinas propedêuticas. Pós-modernidade. Complexidade. Pesquisa de campo.

1 INTRODUÇÃO ¹

Com a Reforma Universitária ocorrida em 1968, o ensino jurídico se voltou a um modelo de ensino caracterizado pelo pragmatismo-tecnicista. Havia uma aclimação propícia a esse movimento de reestruturação dos cursos jurídicos, tendo em vista, de um lado, a intensificação do processo de industrialização, disparado por Juscelino Kubitschek, e, de outro, a ditadura militar.

Por conseguinte, um ensino jurídico em que os aspectos humanistas, políticos e sociológicos estivessem muito presentes já não se mostrava tão conveniente, nem para o mercado de trabalho que se abria, a reclamar uma formação mais profissionalizante, nem tampouco, para o cenário político ditatorial que se instalava. Logo, a implementação de um ensino eminentemente tecnicista parece ter sido a “solução” legal encontrada para, de forma velada, retirar daquela pequena elite, que ainda tinha o privilégio de chegar ao ensino superior, alguma possibilidade de desenvolver um pensamento mais crítico e holístico acerca da sociedade e de suas mais variadas demandas.

No entanto, com o decorrer dos anos, foi-se instaurando um quadro social cada vez mais complexo, o que resultaria no surgimento de novos conflitos, para cujo enfrentamento o modelo tecnicista de formação e atuação dos bacharéis em Direito definitivamente não se achava preparado. Mais tarde, com a emergência da pós-modernidade, essa defasagem entre o modelo de ensino jurídico e as novas demandas sociais se acentuaria ainda mais. Nesse sentido, afirma Eduardo Bittar:

As idéias do purismo metodológico, da redução da ciência do direito a uma enciclopédia de comentários às leis positivas, do trabalho de apuro conceitual e sistemático das regras de comportamento normatizadas... encontram-se em franca crise, para não dizer decadência, na medida em que um mundo e uma realidade com dinamismos diversos daquele que dirige a lógica do raciocínio jurídico tradicional solapam as bases com as quais se estruturaram os alicerces da dogmática jurídica.²

Com efeito, o Direito passaria a sofrer as injunções de inúmeras variáveis relevantes, oriundas de uma sociedade hipercomplexificada, tornando-se cada vez mais evidente a necessidade de uma grade curricular que contemplasse, de modo mais reforçado, as disciplinas propedêuticas. Assim, em 1994, nove anos após o fim da ditadura, operou-se a sua inclusão no rol das disciplinas *fundamentais* dos cursos jurídicos, por meio da Portaria n.1.886/94, do Ministério da Educação e do Desporto, que passou a preceituar:

Art. 6º - O conteúdo mínimo do curso jurídico, além do estágio, compreenderá as seguintes matérias que podem estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo plene cada curso:

I - **Fundamentais:** Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica, ética geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com teoria do Estado);

II - **Profissionalizantes:** Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional. (grifos nossos)

Não obstante as melhorias geradas por tal portaria, transcorrida uma década, sobreveio a necessidade de aprofundamento do processo disparado em 1994; o que demarcou a implementação de novas diretrizes, instituídas pela Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004, que determina, dentre outros:

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

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

I – concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; [...]

IV – formas de realização da interdisciplinaridade;

V – modos de integração entre teoria e prática;

[...]

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

A resolução acrescenta ao Eixo de Formação Fundamental conteúdos essenciais de Antropologia, História e Psicologia. Busca assegurar, ainda, ao graduando sólida formação geral, humanística e axiológica. Essas determinações visam a superar a

inadequação [...] entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, tradicionais, globais e planetários.³

Assim, a grande problemática a ser discutida no presente trabalho diz respeito ao fato de que, apesar de serem atualmente consideradas “fundamentais” pela legislação atinente à matéria, as disciplinas introdutórias permanecem no imaginário do corpo discente (e até mesmo de alguns membros do corpo docente) como matérias sem grande relevância na formação dos futuros profissionais do Direito.

O paradoxo estabelecido entre o *statu quo* que a lei passou a conceder às disciplinas propedêuticas e a refração que o corpo discente continua, muitas vezes, dispensando ao seu estudo é atestado pelo depoimento quase uníssono dos professores que integraram a nossa pesquisa de campo.

A constatação dessas dificuldades preocupa-nos sobremaneira porque os fatores que levaram à crise do ensino do Direito continuam a se perpetuar, reafirmados nas ações e ideologias da esfera jurídica, mesmo em face de uma legislação que consagra o valor dos conteúdos em questão.

No presente trabalho, buscaremos mapear, por meio da experiência prática de 9 professores de cursos jurídicos de instituições privadas e públicas do Ceará, e 2 professores do Paraná, quais possíveis razões têm levado a um relativo desinteresse por parte do corpo discente em relação às disciplinas propedêuticas. Em seguida, problematizaremos algumas das possíveis soluções, coligidas a partir de nossa prática e experiência pessoal como docente e discente, bem como, a partir do confronto entre o nosso referencial teórico e a análise dos dados coletados nos estudos de campo. Desse modo, pretendemos aclarar alguns dos desafios e perspectivas que se interpõem face às disciplinas propedêuticas, no contexto de um ensino jurídico que sofre os influxos da pós-modernidade.

2 METODOLOGIA EMPREGADA

Partindo do pressuposto de uma relativa desvalorização das disciplinas propedêuticas por parte do corpo discente nos cursos jurídicos, pretendemos verificar a validade dessa premissa, diagnosticando suas possíveis motivações, ao tempo em que colhemos estratégias e alternativas, a partir da experiência prática de professores responsáveis por essa modalidade de cátedra. Para tanto, nos valem de: (i) pesquisa bibliográfica (mediante revisão de literatura); e (ii) pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas estruturadas, realizadas junto a onze professores, sendo três de universidades públicas e oito de instituições privadas de ensino superior.

A formação do *corpus* da pesquisa se deu pelo critério da *acessibilidade*, ou seja, priorizamos o contacto de professores que lecionam disciplinas propedêuticas em nossa instituição, de modo a facilitar o processo de coleta de dados. Ressaltamos, ainda, que uma das entrevistadas é ex-professora da Faculdade Christus, vinculando-se atualmente à UFC, enquanto outra respondente dividia-se, à época da pesquisa, entre a Faculdade Christus e a UFC. Por fim, entrevistamos outros dois professores, sendo um, em instituição privada paulista, e outra em instituição pública paranaense: também aqui prevaleceu o critério da *acessibilidade*, já que fomos colegas de trabalho no passado. Como sói ocorrer numa pesquisa *qualitativa*, que dá ensejo à verticalização e aprofundamento das questões, encerramos o trabalho de coleta de dados, quando percebemos que as respostas já haviam atingido o *ponto de saturação* desejável, havendo começado a se repetir, sem que surgissem dados novos.

Não olvidamos que as nossas opções metodológicas possam vir a causar eventual estranhamento junto a alguns de nossos pares, tendo em vista que os estudos de campo ainda não se tornaram prática sistemática e reiterada em sede de pesquisa jurídica. E se tomamos a peito essa empreitada é ainda em resposta ao desafio lançado durante uma memorável mesa-redonda sobre “Ensino jurídico e pesquisa”, dividida pelos professores doutores Horácio Wanderlei Rodrigues, Roberto Fragale Filho e João Maurício Adeodato.⁴

Na ocasião, os referidos professores debatiam, entre outros temas, acerca do estigma que recai sobre a ciência jurídica, por ser esta, dentre as ciências humanas e sociais aplicadas, um dos últimos nichos de pesquisa em que pouco se vai a campo, restringindo-se a maior parte de suas análises à pesquisa bibliográfica e documental. Para os componentes da mesa, esse seria, inclusive, um dos principais fatores responsáveis pelo limitado número de bolsas de estudo obtidas por pesquisadores da área jurídica junto aos órgãos de fomento à pesquisa.

Desde então, aquele acalorado debate jamais deixou de reverberar entre nós, resultando numa convicção cada vez mais firme de que a pesquisa jurídica deve ter como uma de suas preocupações fundamentais a aproximação entre faticidade e normatividade, ou, se preferirmos, entre ser e dever-ser; sob pena de, não o fazendo, construir seus pilares sobre um solo teórico que não se abre ao diálogo com a realidade fática, mas encastela-se em si mesma, como se pudesse estear-se tão somente em argumentos de autoridade.

Assim, no presente trabalho, optamos pelo uso combinado de múltiplos procedimentos metodológicos, recusando as tradições monomaníacas das correntes doutrinárias que, como adverte Bourdieu, se constituem em torno de uma única técnica de coleta de dados.⁵

De fato, a metodologia empregada deve atender às especificidades do objeto de estudo delimitado. Pois bem. Nossa pesquisa se propõe à investigação dos desafios e perspectivas das disciplinas propedêuticas em face do ensino jurídico, num contexto pós-moderno, a fim de realizarmos um diagnóstico dos

problemas enfrentados e suas possíveis soluções.

O enfoque escolhido para a abordagem do tema centra-se na tentativa de compreensão do imaginário docente, ao mapearmos suas dificuldades, expectativas, frustrações e estratégias de trabalho. Assim, entendemos que seria muito profícuo o uso combinado de metodologias diferenciadas. Nesse quadrante, a escolha de técnicas qualitativas se deve à sua maior adequação ao objeto em estudo, sendo a sua utilização particularmente recomendável em face das “[...] situações nas quais a evidência qualitativa é usada para captar dados psicológicos que são reprimidos ou não facilmente articulados como atitudes, motivos, pressupostos, quadros de referência, etc.”⁶ Para tanto, nada mais apropriado que a pesquisa qualitativa, mais afeita à captura de elementos cuja sutileza recôndita escaparia às demais técnicas.

Quanto às entrevistas, optamos por uma abordagem estruturada, realizada por meio de roteiro de perguntas enviado aos docentes por email. A escolha dos professores a serem encampados pela pesquisa deu-se pelo critério da acessibilidade: escolhemos pessoas que nos conheciam e/ou com quem tínhamos amigos e conhecidos em comum.

Por outro lado, o fato da pesquisa estar circunscrita a professores de alguns Estados brasileiros (sendo 9 no Ceará, 1 no Paraná e 1 em São Paulo) nos levou a questionar a validade de um modelo micro para analisar uma realidade de escala nacional. Mas chegamos à conclusão de que a era globalizada em que vivemos - até pelo modo homogeneizante com que atua sobre a realidade - autoriza, mais do que nunca, a realização de um raciocínio indutivo, segundo o qual chegamos ao todo pela parte. Em sentido convergente, entendem Norbert Elias e John Scotson:

Estudar os aspectos de uma figuração universal no âmbito de uma pequena comunidade impõe à investigação algumas limitações óbvias. Mas também tem suas vantagens. O uso de uma pequena unidade social como foco da investigação de problemas igualmente encontráveis numa grande variedade de unidades sociais, maiores e mais diferenciadas, possibilita a exploração desses problemas com uma minúcia considerável – microscopicamente, por assim dizer. Pode-se construir um modelo explicativo, em pequena escala, da figuração que se acredita ser universal – um modelo pronto para ser testado, ampliado e, se necessário, revisto através da investigação de figurações correlatas em maior escala. Nesse sentido, o modelo de uma figuração estabelecidos-outsiders que resulta da investigação de uma comunidade pequena, como a de Winston Parva, pode funcionar como uma espécie de “paradigma empírico”.⁷

Nesse contexto, a pesquisa de campo se justifica pelo desejo de construir alternativas aos procedimentos mais tradicionais em sede de pesquisa jurídica. A partir das experiências concretas de vida e magistério, colhidas junto aos professores entrevistados, queremos sondar novas possibilidades de reflexão

para o ensino jurídico, que funcionem como “linhas de fuga” ante as armadilhas mais comuns dessa modalidade de pesquisa. Assim, a pesquisa de campo será, talvez, um modo de não nos prendermos aos discursos extremados: nem o sonho mítico das utopias irrealizáveis sobre como tudo deveria ser se tudo fosse perfeito; nem, tampouco, a amarga e paralisante constatação de que nada é exatamente como gostaríamos.

Por fim, sentimos a necessidade de situar a presente discussão em sua temporalidade pós-moderna, uma vez que a análise do contexto histórico nos auxilia a compreender a realidade como um *processo*, isto é, como uma construção histórica e social.⁸ Trata-se de um pressuposto epistemológico que nos ajuda a desnaturalizar a análise, evitando as armadilhas do pensamento substancialista, segundo o qual, os objetos de estudo são tomados como realidades em si. Para romper com essa tradição de pensamento, Bourdieu propõe um enfoque *relacional*.

Com efeito, para o sociólogo francês, o objeto de estudo deve ser investigado no próprio contexto de suas relações sociais, pois é por meio delas que se apreende o essencial de suas propriedades.⁹ “Se é verdade que o real é relacional, pode acontecer que eu nada saiba de uma instituição acerca da qual eu juro saber tudo, porque ela nada é fora das suas relações com o todo”.¹⁰

3 PÓS-MODERNIDADE: ENTENDENDO O ATUAL CONTEXTO DO ENSINO JURÍDICO

O termo “pós-modernidade” remonta à década de 1960, tendo partido de um movimento que desejava romper com os padrões arquitetônicos adotados pela estética urbanística moderna. A expressão “pós” transmitia a insatisfação e o desejo de ruptura de seus mentores frente aos valores nos quais se apoiava o estilo moderno. “Era hora, diziam os autores [do movimento], de construir para as pessoas, não para o Homem.”¹¹

Logo em seguida, o termo ganhou novos adeptos nas artes, na literatura e na filosofia, ultrapassando as fronteiras de seu reduto inicial. Muito embora reconheçamos que, ainda hoje, não há um consenso acerca do uso da expressão “pós-modernidade”, não nos seria oportuno, dados os estreitos limites do presente trabalho, o enfrentamento da controvérsia suscitada entre os teóricos que admitem a pós-modernidade – tais como Lyotard, Harvey, Bauman e tantos outros – e aqueles que sustentam a tese de que estaríamos vivendo apenas uma *radicalização* desdobrada da mesma modernidade. Entre estes últimos, destacam-se Anthony Giddens (que prefere o termo “metamodernidade”), Lipovetsky e Sébastien Charles (para quem melhor seria falar em “hipermodernidade”), ou ainda Zarka e Gauchet (que cunharam o termo “ultramodernidade”).

Todas essas correntes contrárias ao uso da expressão “pós-modernidade”, a despeito da nomenclatura escolhida, têm em comum a crença de que não teria havido uma ruptura profunda o suficiente entre o nosso *modus vivendi* e o dos

modernos ao ponto de possibilitar o nosso enquadramento numa era distinta da modernidade, isto é, numa era “pós”.

No próximo tópico, buscaremos delinear alguns dos principais aspectos que nos levam a engrossar o entendimento de que há, sim, um conjunto de características e especificidades capazes de traduzir um novo paradigma, em razão suficiente a justificar a utilização do termo pós-modernidade.

3.1 O ambiente pós-moderno como fator de ampliação da complexidade

Em 1930, por ocasião do lançamento de “O mal estar na civilização”, Freud avaliava perdas e ganhos obtidos pelo homem moderno, ao longo de sua trajetória rumo ao processo civilizatório.¹² Em resumo da tese freudiana, Bauman destaca que: “Os mal-estares da modernidade provinham de uma espécie de segurança que tolerava uma liberdade pequena demais na busca da felicidade individual.”¹³

De fato, comparativamente aos novos sujeitos forjados pela pós-modernidade,¹⁴ parece-nos que o sujeito da modernidade prefere sacrificar o valor da liberdade no altar da segurança.¹⁵ Assim, se os modernos (que pareceriam tão libertários frente aos pré-modernos) se nos afiguram um tanto acanhados, reticentes, temerosos e apegados aos ideais de ordem¹⁶ e segurança, é porque a pós-modernidade aprofundou sobremaneira o processo disparado pelos modernos rumo à *liberdade*.

Por outro lado, os ganhos ampliados quanto à auto-fundação das escolhas pessoais em busca da felicidade individual entre os pós-modernos não se dão sem as perdas igualmente ampliadas que lhes correspondem.

De fato, a pós-modernidade traz como uma de suas características a maximização da liberdade, propiciada pela escalada da diversidade de ofertas de estilos de vida, valores, ideologias, crenças, padrões morais e bens de consumo – o que, para Lipovetsky, implica a potencialização das liberdades individuais em razão das múltiplas possibilidades de vida, a que o autor denomina “superescolha”.¹⁷

Mas nem tudo são flores no jardim da pós-modernidade. E o preço a pagar pela ampliação das liberdades individuais, como não poderia deixar de ser, é o aumento correspondente dos níveis de desamparo, incerteza e insegurança, que se contrapõem aos ideais de ordem e segurança cultuados entre os modernos. Nas palavras de Bauman: “Os mal-estares da pós-modernidade provêm de uma espécie de liberdade de procura do prazer que tolera uma segurança individual pequena demais.”¹⁸

É que a idéia de pós-modernidade,¹⁹ tem assento na constatação da falência do projeto moderno. Tal projeto teria sido “liquidado” em razão da morte das grandes narrativas modernas – “sociedade sem classes, felicidade universal, realização do Espírito, emancipação dos indivíduos”²⁰ – que foram, paulatinamente, entrando em colapso. O esvaziamento dos grandes ideais mo-

dermos gerou o chamado “fim da História”,²¹ ou seja, a “crise de uma História concebida como um valor único e universal”.²²

Nesse particular, percebemos uma relação de interdependência entre a sociedade tecnomidiática da era digital e os valores emergentes da pós-modernidade, cujas influências recíprocas potencializam-se mutuamente:

Por um lado, a tecnologia da informática e da comunicação enfraqueceu o humanismo moderno ao valorizar uma visão a curto prazo, racional e pragmática, em detrimento de uma visão a longo prazo, preocupada com a universalidade e a felicidade coletiva. Por outro lado, a mídia de massa provocou uma diversificação da informação, permitindo, por conseguinte, a multiplicação das mensagens que torna impossível qualquer discurso unitário, e problemática a existência de valores unanimemente partilhados.²³

Assim, o tendencial esvaziamento dos discursos de caráter universalizante; a relativização dos valores morais, estéticos e culturais; a pulverização e fragmentação dos referenciais simbólicos e a co-existência de padrões de comportamento cada vez mais heterogêneos foram nos conduzindo, num curto espaço de tempo,²⁴ a um patamar de entropia social que nos leva a corroborar a idéia pós-moderna de ruptura com os ideais e valores sobre os quais a modernidade lançou suas vigas.

Em sentido convergente, sinalizam os dados de outra pesquisa de campo, realizada em novembro de 2009, na cidade de Fortaleza, no Estado do Ceará, a fim de lastrear tese de doutorado. Naquela ocasião, foi colhida uma amostra não-probabilística, intencional, formada por acessibilidade, de caráter descritivo e exploratório, coligindo-se dados quantitativos junto a 153 professores e universitários cearenses, entre 18 e 42 anos. Os resultados ali coletados parecem bastante expressivos acerca da forma como os respondentes percebem o aumento dos índices de individualismo, prevalência do valor da liberdade sobre o valor da segurança, entropia moral, incerteza e desamparo.²⁵

De fato, para 78,4% (120, dentre 151 questionários válidos), em geral, a geração pós-internet é mais individualista que a de seus pais. Para 81% (124, dentre 151 questionários válidos), em geral, a geração pós-internet está mais interessada em liberdade pessoal do que em segurança. E para 80,4% (123, dentre 151 questionários válidos), em geral, a geração pós-internet sofre mais com uma sensação de incerteza nas escolhas, desamparo existencial e confusão de valores morais do que a de seus pais.

Ora, a idéia de liberdade tem sido comumente associada a um “[...] estado em que não nos dizem o que fazer e não somos forçados a fazer o que preferiríamos não fazer [...]”.²⁶ A questão que assoma é que, como aprendemos com Freud, não há ganhos sem perdas. E, como já ressaltamos, o preço a pagar pelos pós-modernos, por mais liberdade, parece guardar uma relação diretamente proporcional aos custos agravados em termos de insegurança. Bauman se refere a um desconforto bem mais complexo, cujo pacote mescla sentimentos de incerteza, falta de proteção e insegurança. Para o autor, os sujeitos pós-modernos pagam

[...] um preço alto, na verdade, ao se considerar o número de escolhas com que uma pessoa deve se confrontar todos os dias. Tais escolhas devem ser feitas sem a convicção de que os movimentos trarão ganhos amanhã ou que se afastar das opções que parecem ruins hoje não transformarão o amanhã em uma perda dolorosa. Não está claro em quem e no que confiar, já que ninguém parece estar no controle de como as coisas estão indo – ninguém pode dar uma garantia confiável de que elas de fato irão na direção imaginada.²⁷

No atual quadro de incerteza, fluidez e instabilidade das relações humanas, os devires pós-modernos tornam-se cada vez mais incompatíveis com estruturas de ensino e aprendizagem pautadas nos ideais modernos de fixidez, previsibilidade, ordem e controle. Em sentido convergente, a reforma empreendida pela Portaria n. 1.886/94, bem como pela Resolução n.9/2004, encontram ressonância no espírito constitucional, que afirma a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tendo como escopo a promoção de um ensino capaz de romper com as estruturas arcaicas que fizeram do ensino jurídico um obstáculo ao pensamento autônomo, crítico e reflexivo.

Luiz Eduardo W. Wanderley, corroborando a idéia em que se baseiam tais diretrizes, enfatiza a função da universidade como:

um lugar [...] privilegiado para conhecer a cultura universal e as várias ciências, para criar e divulgar o saber, mas deve buscar uma identidade própria e uma adequação à realidade nacional. Suas finalidades básicas são o ensino, a pesquisa e a extensão.²⁸

A atual legislação procura instituir um novo paradigma de ensino jurídico, muito diverso do modelo bancarista exaustivamente denunciado por Paulo Freire. Em um modelo pós-moderno de ensino, a educação deve pautar-se pela formação de profissionais que não constituam meros receptáculos, limitados a receber e a reproduzir docilmente os saberes “depositados” por seus professores. Urge superarmos o modelo pelo qual

[...] a educação se transforma num ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educar faz comunicados e depósitos, que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.²⁹

Essa atitude depositária afigura-se como um descrédito ao potencial intelectual dos estudantes, os quais se encontram, devido a essa herança de aprendizado, inconscientemente reprochados pelo desestímulo do próprio potencial, restringindo-se à simples reprodução do conhecimento.

Em vez do didatismo acachapante do ensino tradicional, entendemos que a relação de ensino-aprendizagem deve contribuir para o processo de subjetiva-

ção do estudante, processo este, em que tudo está interligado, com as *dobras*, reenâncias e complexidades intrínsecas à relação do sujeito cognoscente em face do objeto cognoscível:

A subjetivação compreendida como dobra é um processo de agrupação, de agregação, de composição, de disposição ou agenciamento ou arrançamento, de concreção sempre relativa do heterogêneo: de corpos, vocabulários, inscrições, práticas, juízos, técnicas, objetos... que nos acompanham e determinam. Na subjetivação, prevalece – relativamente a qualquer objeto total e acabado, evidente, manifesto – a parte molecular fragmentada, incerta, rompendo, assim, com as velhas dicotomias articuladoras das ciências sociais³⁰.

Não se pode ignorar o fim fundamental do mundo acadêmico, o qual vai além da profissionalização do indivíduo e que repousa na democratização do conhecimento; para que não haja uma marginalização de capacidades.

Assim, precisamos encontrar meios de forjar práticas de ensino-aprendizagem em que os estudantes possam colocar-se como autênticos sujeitos do seu próprio conhecimento, capazes de desenvolver as **competências e habilidades** necessárias à criação de soluções para os conflitos produzidos pelas sociedades cada vez mais complexas que se constituem sob o signo da era pós.

“Se a modernidade trouxe para cada pessoa a tarefa intransferível de auto-constituição – em contraste com as sociedades tradicionais em que as identidades eram atribuídas –”,³¹ na pós-modernidade esse projeto torna-se bem mais complexo, em virtude da fragmentação e diluição das subjetividades contemporâneas:

A vida torna-se errática pela multiplicidade e pela fluidez, o eu se despedaça nas redes de comunicação, os indivíduos sentem-se investidos de solicitações bizarras na tarefa de se inventarem a si próprios, a plasticidade e o pastiche incorporam-se às maneiras de viver, [...] a unidade se desfaz no descarte sucessivo de intensidades momentâneas e os estados de ansiedade se acumulam.³²

O contexto de fragmentação, heterogeneidade, diluição e perda de referenciais simbólicos, que tanto caracteriza a pós-modernidade, desautoriza a possibilidade de manutenção de um paradigma educacional pautado nas relações verticalizadas, autoritárias e centralizadoras do passado: o aluno pós-moderno não cabe nos padrões do ensino tradicional: ele transborda para fora da moldura e vaza na desmesura de seu próprio caos.

4 PROBLEMAS DO ENSINO JURÍDICO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE DISCIPLINAS PROPEDÊUTICAS

A quase totalidade dos professores de disciplinas propedêuticas ouvidos em nossa pesquisa indica, como uma das principais dificuldades a serem enfrentadas, o grau de imaturidade com que os alunos de ensino médio chegam ao

ensino superior – imaturidade esta, que, no sentir da Profa. Germana Parente Neiva Belchior, os impede de perceber a real importância de tais conteúdos na construção do conhecimento jurídico.³³

Essa imaturidade advém de outro problema também mencionado pelos entrevistados, que consiste na falta de diálogo entre o ensino médio e o superior, pois as escolas, em sua maioria, não desenvolvem nos alunos a capacidade de pensar por conta própria e, a partir de tal reflexão, dialogar e questionar a respeito dos conhecimentos adquiridos.

Sobre tal aspecto, pronuncia-se a Profa. Gretha Leite Maia, apontando essa dissonância entre escolas e universidades como a maior fonte de dificuldades ao se ministrar disciplinas propedêuticas nos cursos jurídicos:

Havia uma certa expectativa de encontrar alunos que já tivessem estudado sociologia e filosofia, que voltaram a ser obrigatório no ensino médio há alguns anos. Mas tal fato não se deu e alguns alunos nem se lembram de terem estudado tais conteúdos (!). Outro fato é um desinteresse pelas discussões políticas e uma falta de vivência mesmo. [...] Ademais, a indiferença e o alheamento às questões políticas, aos movimentos sociais, que parecem muito distantes da realidade de classe média, a maioria de nossos estudantes.³⁴

A profa. Roberta Laena Costa Jucá também procura iluminar a compreensão acerca das possíveis causas do hiato observado entre a formação dos estudantes secundaristas e dos universitários:

Os alunos das propedêuticas são alunos do início do curso e que, portanto, acabaram de sair de um modelo de ensino ultrapassado, que não ensina a pensar. Esses alunos estão acostumados a receber o conhecimento pronto e acabado, e não a produzi-lo. Então, o uso dos instrumentos da pesquisa científica encontra barreiras nesse paradigma. A maior dificuldade é fazer com que eles entendam a necessidade de pensar, de externar uma opinião e de exercer uma criticidade.³⁵

Em sentido convergente, o Prof. Nicodemos Fabrício Maia pontua a diminuta interação entre professor e aluno, encontrada no modelo tradicional de educação, como outro problema que dificulta o ensino das disciplinas propedêuticas:

A interação professor aluno é fundamental. O processo deve ser dialético, já nos ensinaram os gregos do período clássico. É o modelo gramsciano de ensino: professor-aluno; aluno-professor. Em outras palavras, o professor é um eterno aluno.³⁶

Corroborando as palavras do Prof. Nicodemos Maia, Paulo Freire denota a reciprocidade existente no processo de educação, no qual “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”.³⁷

Por seu turno, vários professores apontaram o pragmatismo dominante nos padrões de conduta de nossos dias como uma das principais causas do relativo desinteresse dos alunos em relação às propedêuticas. Entre eles, podemos citar, ilustrativamente, a Profa. 01, para quem: ³⁸

[...] há um problema estrutural do sistema educacional. Nossos alunos não estão preparados para pensar, refletir, criticar, discutir, não vieram à universidade para isso. Vieram para aprender meia dúzia de leis que lhes faça ganhar dinheiro no futuro.

Em sentido convergente, manifesta-se a Profa. Danielly Passos:

Desde o início, acreditava que as disciplinas propedêuticas não teriam muito sucesso entre o corpo discente, devido à disseminação de uma mentalidade pragmática, a qual pressupõe que uma disciplina é interessante apenas quando serve a uma aplicação direta.³⁹

Como dificuldades adicionais, o Prof. Leonardo Arquimimo de Carvalho ressalta que “As disciplinas propedêuticas são marcadas pela linguagem hermética, pela necessidade de desenvolvimento de um pensamento abstrato e por uma racionalidade não tão linear.”⁴⁰ No mesmo sentido, fala-nos o Prof. Nicodemos Maia que “[...] Estas disciplinas requerem um elevado índice de leitura e isto assusta àqueles que estão acostumados com o mundo das imagens. Exigir do novel aluno, doravante, o uso intensivo da leitura não é tarefa fácil.”⁴¹

Por fim, percebemos que, além da desvalorização das disciplinas propedêuticas pelos alunos, há, por vezes, uma acomodação por parte dos docentes, os quais são contagiados pelo clima de desinteresse propagado no meio discente. Menciona, nesse sentido, o Prof. 02 a existência de “um desinteresse dos docentes na busca de estratégias para lidar com as dificuldades apontadas”, afirmando o próprio professor nunca ter buscado soluções para contornar tais dificuldades.⁴²

Corroborando a ideia de que o comportamento do corpo docente contribui para a desvalorização dos conteúdos propedêuticos, a Profa. Ana Stela Vieira Mendes coloca que:

é fundamental a realização de um trabalho junto ao próprio corpo docente, especialmente com os professores das disciplinas dogmáticas, que muitas vezes, reproduzem um discurso de auto-afirmação de suas próprias disciplinas, dizendo aos seus alunos que a dogmática é que é “direito de verdade”.

Notamos, portanto, a relevância de desenvolver, nos docentes, a consciência de serem as disciplinas propedêuticas, sobretudo nos tempos pós-modernos, fundamentais à formação do bacharel em Direito, visando assim à transmissão

dessa nova concepção ao corpo discente.

5 SOLUÇÕES PARA OS PROBLEMAS DO ENSINO JURÍDICO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE DISCIPLINAS PROPEDÊUTICAS

Por meio da pesquisa de campo, obtivemos dos professores entrevistados, a identificação de diversas soluções para os problemas por eles apontados.

Mencionou-se, de forma recorrente, a necessidade de o docente, durante as aulas, estabelecer um elo mais sólido entre os conteúdos das disciplinas propedêuticas e a realidade, utilizando-se de fatos do dia-a-dia, do debate de temas polêmicos, bem como de relações com conteúdos dogmáticos, tornando perceptível aos discentes a utilidade e a relevância destas disciplinas. Nesse sentido, é muito ilustrativa a fala da Profa. Anna Luiza Coelho, para quem:

as disciplinas propedêuticas necessitam fazer um elo com a realidade, com a prática, a razão de ser daquele conhecimento para o aluno, como poderá ele mais tarde fazer uso daquele conhecimento. Busco sempre comentar com os alunos os fatos do dia a dia e fazer uma análise com esteio naquilo que ele está estudando em sala de aula. Outro fator importante é levar o aluno ao conhecimento das dificuldades do país, da miséria em que vivemos e da necessidade de pessoas que tenham o conhecimento necessário e possam fazer a diferença. Pergunto aos alunos o que eles acham sobre isto ou aquilo, tudo com o fito de trazer a matéria ao diálogo.⁴³

Destacamos, outrossim, uma solução proposta pela Profa. Danielle Comin Martins:

Sinceramente, acho que se houvesse pré-requisito tudo se tornaria mais fácil! Acredito que as propedêuticas deveriam ser pré-requisitos para algumas dogmáticas (a elas relacionadas), por exemplo, Psicologia ser pré-requisito para Direito de Família e ECA, Sociologia/ Criminologia para Penal etc.⁴⁴

Tal solução, embora seja externa ao ambiente da sala de aula, pois não visa a interferir na metodologia do ensino, mostrou-se eficiente no caso da disciplina ministrada pela Profa. Danielle Comin, a qual é pré-requisito, na IES em que leciona, para todas as disciplinas dogmáticas, exceto Constitucional.

Outros professores, mostrando-se bastante conscientes de um padrão ético, pautado por certo pragmatismo-funcionalista da parte do alunado, apontam a tendência de inclusão de parte dos conteúdos das disciplinas propedêuticas em provas de concursos (ENADE, concursos voltados à magistratura e, mais recentemente, o próprio Exame de Ordem) como uma possibilidade de recepção e abertura mais eficaz em relação ao estudo das propedêuticas. É a posição, exemplificativamente, da Profa. Denise Almeida de Andrade, da Profa. Roberta Laena Jucá, da Profa. Germana Belchior e da Profa. Danielle Comin Martins. De acordo com esta última, “Não adianta, o aluno é pragmático. Temos que dar um motivo para ele se interessar pela disciplina, mesmo que o motivo seja

tão ou mais pragmático que ele!”⁴⁵

Outro mecanismo que propõe uma aproximação do discente com os conteúdos propedêuticos, bem como uma maior diversificação de leituras, é a formação de grupos de estudo. Aponta o Prof. Nicodemos Maia que:

Sem leitura não haverá base de sustentação do conhecimento e nem aprimoramento da escrita. Não haverá, ademais, a própria linguagem. Sem leitura não há liberdade. O nível de leitura do corpo discente beira ao absurdo. É um espanto.[...]. Circuitos culturais de leituras são necessários [...].⁴⁶

Por seu turno, em entrevista à Revista Opinião Jurídica, Roberto Fragale comenta, acerca dos desafios que se interpõem aos professores de disciplinas propedêuticas:

Há algum tempo, contaram-me a história de um professor desesperado com a introdução do e-mail em seu cotidiano docente, argumentando que mal tivera tempo de se adaptar ao fax! Embora engraçada, a história mostra como o tempo vem sendo comprimido pela inovação tecnológica, que não nos possibilita sequer construir um conjunto de experiências passadas que possam informar os processos contemporâneos. Em outras palavras, a velocidade com que a tecnologia vem interferindo com nossas práticas docentes cotidianas é gigantesca e, por conta disso, práticas e experiências sequer consolidadas tornam-se obsoletas em um curtíssimo tempo. O efêmero impõe-se como regra. Assim, o trabalho docente torna-se cada vez mais complexo e desafiador. No âmbito do conteúdo propedêutico, o desafio é ainda mais complicado, pois, além da superação comunicativa, é preciso ainda construir mecanismos de compreensão em torno de uma gramática totalmente diferente. O que, então, introduzir na sala de aula de sorte a capturar a atenção dos alunos? Não tenho respostas inequívocas, mas creio que um primeiro e fundamental elemento consiste em uma prática de diálogo, em dar voz aos alunos e respeitar sua compreensão dos fatos. Não há um certo e um errado para cada resposta ou comentário. É preciso enfatizar a alteridade, introduzindo uma ampla dimensão de respeito pelo outro. A estética de fomento aqui demandada é, na verdade, uma postura epistemológica, o desenvolvimento seguro de uma prática dialógica, despida de respostas certas ou erradas e pautada por um enorme respeito pelo outro. Como agenda educacional, não parece ser pouco... E não é, mesmo!⁴⁷

Por fim, é relevante ponderar que algumas soluções pragmáticas, postas em discussão pelos entrevistados, podem constituir, *no máximo*, um instrumento de reforço da importância das disciplinas propedêuticas junto aos alunos mais renitentes. De fato, soluções aqui citadas, como tornar disciplinas propedêuticas em pré-requisitos de disciplinas dogmáticas, introduzir a cobrança de seus conteúdos em concursos públicos, como os da magistratura, da OAB, etc, podem ter o seu valor, por cumprirem um papel de “sensibilização” junto aos alunos mais refra-

tários. Mas, o que não podemos é nos fiar prioritariamente em tais mecanismos.

Precisamos assumir a tarefa inarredável de converter a experiência do ensinar e do aprender em uma autêntica experiência estética, de modo que as soluções institucionais não sejam apenas um pretexto para nos descuidarmos da busca de soluções intestinas à sala de aula.

A questão estética emerge da análise do discurso produzido pela maioria dos professores entrevistados, que afirma utilizar-se de instrumentos que despertam e potencializam o interesse do alunado pelas disciplinas propedêuticas. Os recursos citados foram: a utilização de músicas, filmes, vídeos, poemas, textos de jornais e de revistas, quadrinhos, bingos, gincanas, debates, seminários e júris simulados: vale tudo para seduzir e capturar a atenção do corpo discente. Professoras como Theresa Rachel Coutinho⁴⁸ e Germana Belchior, entre outros, afirmam que os resultados se fazem sentir pelo próprio *feedback* dos discentes.

Afinal, a superação do paradigma moderno em prol do pós-moderno consiste precisamente no reconhecimento de que o homem não é apenas *sapiens*, mas também *luddens*,⁴⁹ necessitando de uma dimensão lúdica, estética, festiva, que capture a sua atenção, não pelo temor, mas pela sedução, pelo reencantamento da sala de aula, como espaço de exercício do desejo de conhecimento. Daí a importância de darmos passagem a novas técnicas e metodologias que mobilizem as dimensões criativas, intuitivas e artísticas de futuros profissionais do Direito, a quem caberá criar soluções para os novos problemas, acarretados por um novo e estranho mundo, que se configura diante de nossos olhos.

A pós-modernidade, pois, desafia uma nova sensibilidade para juristas e operadores do Direito.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, os problemas apontados pelos professores participantes da pesquisa são complexos e não comportam soluções fáceis, notadamente porque a pós-modernidade põe em questão as próprias relações humanas, que já não podem se pautar em artifícios de violência simbólica, como no passado.

Assim, a julgar pelos depoimentos colhidos nos estudos de campo, as soluções para o novo ensino jurídico, reclamado pela pós-modernidade, permeiam, de um lado, a construção de estruturas institucionais de reforço às disciplinas propedêuticas, e de outro, a busca de *linhas de fuga*,⁵⁰ enredadas em experiências metodológicas capazes de estetizar e horizontalizar o espaço da sala de aula.

6 REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- BAUMAN, Zigmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- _____. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BEDÊ, Fayga Silveira. **Ciberintimidade: a escrita de si na era digital**. 2010. (Tese Doutorado em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza).
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- BITTAR, Eduardo C. B. **O Direito na Pós-Modernidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel Torres de; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (orgs.). **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. Campinas, SP: Millennium, 2008.
- CHARLES, Sébastien. **Cartas sobre a hipermodernidade** ou o hipermoderno explicado às crianças. Trad. Xerxes Gusmão. São Paulo: Barcarolla, 2009.
- CUNHA, Paulo Ferreira da. Paradigmas e desafios pós-modernos. **Revista Opinião Jurídica**, Fortaleza, ano V, n. 9, p. 265-299, 2007.
- DOMENÈCH, M.; TIRADO, F. & GÓMEZ, L. A dobra: psicologia e subjetivação. Em: SILVA, Tomás Tadeu. **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.
- ELIAS, Norbert. SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- FRIDMAN, Luis Carlos. **Vertigens pós-modernas: configurações institucionais contemporâneas**. 1. reimpr. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. Trad. Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1991.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Rio, 1987.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

LENOIR, Remi. Objeto sociológico e problema social. In: **Iniciação à prática sociológica**. Petrópolis: Vozes, s.d.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas**. São Paulo: Companhia das letras, 1991.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

SENNETT, Richard. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é universidade**. São Paulo: Brasiliense, 2003.⁵¹⁵²⁵³

- 1 Para maiores aprofundamentos, vide: CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel Torres de; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (orgs.). **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. Campinas, SP: Millennium, 2008.
- 2 BITTAR, Eduardo C. B. **O Direito na Pós-Modernidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 370.
- 3 MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006, p. 36.
- 4 Durante o XIV Congresso Nacional realizado pelo CONPEDI de 3 a 5 de novembro de 2005, em Fortaleza, em evento sediado pela UNIFOR.
- 5 BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990, p. 25.
- 6 Cf. LAZARFELD apud HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Rio, 1987, p. 56.
- 7 ELIAS, Norbert. SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000, p.20-21.
- 8 Para ulteriores desenvolvimentos, vide: BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1991; LENOIR, Remi. Objeto sociológico e problema social. In: **Iniciação à prática sociológica**. Petrópolis: Vozes, s.d.
- 9 BOURDIEU, 1990, op. cit., p.152.
- 10 Id. *ibid.* **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, p. 31.
- 11 Cf. HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2000, p. 45.
- 12 FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- 13 BAUMAN, Zigmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 10.
- 14 Para ter acesso a essa discussão, de forma mais detalhada, vide: CHARLES, Sébastien. **Cartas sobre a hipermodernidade** ou o hipermoderno explicado às crianças. Trad. Xerxes Gusmão. São Paulo: Barcarolla, 2009, p. 15-31.
- 15 Aqui nos valem da belíssima imagem usada por BAUMAN, 1998, op. cit., p. 10.
- 16 Ordem: “uma espécie de compulsão por repetir que, quando um regulamento foi estabelecido de uma vez por todas, ele decide quando, onde e como algo deve ser feito; dessa forma, em toda circunstância similar

- somos poupados da hesitação e da indecisão.” FREUD [s. d.] apud BAUMAN, Zigmunt. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008, p. 57.
- 17 LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Companhia das letras, 1991.
- 18 BAUMAN, 1998, op. cit., p. 10.
- 19 Para acessar um amplo quadro comparativo contendo as características que diferenciam a modernidade e a pós-modernidade, vide: HASSAN, [s.d.] apud CUNHA, Paulo Ferreira da. Paradigmas e desafios pós-modernos. **Revista Opinião Jurídica**, Fortaleza, ano V, n. 9, p. 265-299, 2007, p. 273.
- 20 CHARLES, op. cit., p. 19.
- 21 “O pós-modernismo tem sido associado não apenas com o fim da aceitação de fundamentos, mas com o ‘fim da história’. [...] A ‘história’ não tem forma intrínseca nem teleologia total. Uma pluralidade de histórias pode ser escrita, e estas não podem ser ancoradas por referência a um ponto arquimediano (tal como a idéia de que a história tem uma direção evolucionária).” Cf. GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Trad. Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1991, p. 55.
- 22 CHARLES, op. cit., p. 20.
- 23 Id., *ibid.*, p. 20.
- 24 Historicamente falando.
- 25 BEDÊ, Fayga Silveira. **Ciberintimidade**: a escrita de si na era digital. 2010. (Tese Doutorado em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza).
- 26 BAUMAN, 2008, op. cit., p. 61.
- 27 Id., *ibid.*, p. 61.
- 28 WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é universidade**. São Paulo: Brasiliense, 2003, p.11.
- 29 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006, p.66.
- 30 DOMENÈCH, M.; TIRADO, F & GÓMEZ, L. A dobra: psicologia e subjetivação. In: SILVA, Tomás Tadeu. **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.
- 31 FRIDMAN, Luis Carlos. **Vertigens pós-modernas**: configurações institucionais contemporâneas. 1. reimpr. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000, p. 63.
- 32 Id. *ibid.*, p. 65.
- 33 Cf. entrevista prestada em 06 de março de 2010.
- 34 Cf. entrevista de 30 de março de 2010. Alias, esse alheamento às questões políticas, tema exposto minuciosamente na obra de Hannah Arendt, é uma característica emergente na modernidade liberal, em que há uma transferência do foco da esfera pública da política para a economia, impulsionando a despolitização da sociedade. Posteriormente, na pós-modernidade, há uma intensificação dessa conjuntura, o que se dá, na visão de Richard Sennett, devido à hipertrofia da esfera íntima, que rouba as atenções do público gerando um hiperfoco social em torno de aspectos eminentemente privados. A respeito dessa discussão, vide: ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003; SENNETT, Richard. **O declínio do homem público**: as tiranias da intimidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- 35 Cf. entrevista de 18 de março de 2010.
- 36 Cf. entrevista de 10 de março de 2010.
- 37 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p.79.
- 38 Em razão da conveniência, por vezes, ocultamos o nome de alguns dos informantes, atribuindo-lhe apenas uma numeração. Cf. entrevista prestada em março de 2010.
- 39 Cf. entrevista de 19 de março de 2010.
- 40 Cf. entrevista de 23 de março de 2010.
- 41 Cf. entrevista de 10 de março de 2010.
- 42 Reiteramos que, por vezes, ocultamos o nome de alguns dos informantes, atribuindo-lhe apenas uma numeração. Cf. entrevista prestada em março de 2010.
- 43 Cf. entrevista de 17 de março de 2010.
- 44 Cf. entrevista de 23 de março de 2010.
- 45 Cf. entrevista de 23 de março de 2010.
- 46 Cf. entrevista de 10 de março de 2010.
- 47 Cf. entrevista concedida pelo autor à Revista Opinião Jurídica, ano , n.10, 2008.
- 48 Cf. entrevista de 24 de março de 2010.
- 49 Para aprofundar a compreensão da sociedade como jogo, vide: HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2004. Em sentido, convergente, vários entrevistados

ressaltam a importância de se utilizar de mecanismos diferenciados para motivar o interesse dos alunos e para facilitar a aprendizagem, tais como a realização de gincanas, competições, júris simulados, bingos, exibição de filmes, teatralizações, etc.

50 Na expressão tão cara a Deleuze.

THE IMPORTANCE OF THE PRELIMINARY DISCIPLINES IN THE FRAMEWORK OF JURIDICAL TEACHING IN POST-MODERNITY

ABSTRACT

This article aims at discussing the importance of the initial and subsequent steps that should be taken in the process of juridical teaching at post-modernity. For that matter, we have started from the assumption that current juridical teaching has been highly influenced by a society which is becoming gradually more complex. Due to this fact, the prosaic and old-fashioned “banking-like” way of teaching can no longer cope with the challenges which the newly-graduated professionals will have to meet now that they have completed their University studies. We have worked with the thesis that the traditional “banking-like” mentality, which Paulo Freire so harshly repudiated for treating scholars like “deposits” of massive information which ought to be memorized and passed on – has to be left aside and substituted by a juridical teaching method which may offer the students not only the necessary grounds of knowledge but also the adequate ability and competence so that they will know what to do with the contents they have acquired. For that purpose, we have analyzed the role which the preliminary disciplines play in the process of conquering this new paradigm of teaching; we have also resorted to bibliographical and field research and we have based our work on the experience of University professors who are in the daily routine of private and public Law courses.

Key-words: Juridical teaching. Preliminary disciplines. Post-modernity. Complexity. Field research.