

**A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO TRANSDISCIPLINAR PARA UM CURSO
DE DIREITO**

**CONSTRUCTING A TRANSDISCIPLINARITY CURRICULUM FOR A LAW
COURSE**

**LA CONSTRUCCIÓN DE UN CURRÍCULUM TRANSDISCIPLINAR PARA UN
CURSO DE DERECHO**

JOSGRILBERT, Maria de Fátima Viegas
fatimagsul@terra.com.br
FAMAG – Faculdades Magsul
<http://orcid.org/0000-0003-4983-8624>

SUANNO, João Henrique
suanno@uol.com.br
UEG – Universidade Estadual de Goiás
<http://orcid.org/0000-0003-0624-5378>

RESUMO: Os estudos tomaram como base as Diretrizes Curriculares Nacionais, o projeto do curso e as reuniões de professores e acadêmicos. O grupo focal foi o modelo de pesquisa escolhido, por contribuir com ideias oriundas de diferentes vertentes que vivenciam o processo, por possibilitar o entendimento do tema no cotidiano, por ser uma técnica rica para captar conhecimentos e informações que podem ser úteis para a complementação do trabalho e dos estudos subsequentes. A reconstrução do currículo permitiu o diálogo docente e a vivência do processo pedagógico, o que proporcionou a saída da clausura disciplinar.

Palavras-chave: Currículo. Projeto. Transdisciplinaridade.

ABSTRACT: The study was based on a reflection regarding the Brazilian National Curriculum Directives and the project for the course. Focus groups consisting of meetings with teachers and students were chosen as the research model to be followed in order to understand the topic in its every day usage. This technique is efficient for gathering information that is useful for later reference. The steps to reconstruct the curriculum allowed dialogue among teachers and participation in the educational process. The result was an overcoming of the chronic separation among disciplines.

Key words: Curriculum. Project. Transdisciplinarity.

RESUMEN: La investigación surgió a partir de una reflexión sobre las Directrices Curriculares Nacionales y el proyecto del curso. El grupo focal, con base en las reuniones de docentes y discentes, fue el modelo de investigación electo por posibilitar

la comprensión del tema en el cotidiano, por ser una técnica eficiente para coleccionar informaciones que pueden ser útiles para la complementación del trabajo. El movimiento de reconstrucción del currículum permitió el diálogo docente y la vivencia del proceso pedagógico, lo que proporcionó la salida de la clausura disciplinar.

Palabras clave: Currículum. Proyecto. Transdisciplinaridad.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, apesar da legislação educacional para o Ensino Superior exigir que os currículos se apresentem de forma interdisciplinar, na realidade, existe uma dificuldade de implantação e de operacionalização dessa prática e de outras similares. Por esse motivo, pretendemos relatar um trabalho pedagógico desenvolvido, concomitantemente com uma investigação científica, descrevendo o caminho para a construção de um novo projeto para o Curso de Direito, das Faculdades Integradas de Ponta Porã, em Mato Grosso do Sul. Um curso pequeno, com dezesseis professores, em uma cidade fronteiriça entre o Brasil e o Paraguai. O objetivo do trabalho pedagógico foi atualizar o currículo desse curso com base nos fundamentos epistemo-metodológicos da transdisciplinaridade, procurando também, desenvolver nos professores a atitude necessária para o desenvolvimento da proposta.

A concretização da proposta só se tornou viável quando se estabeleceu uma parceria entre as Faculdades Integradas de Ponta Porã e a Universidade Estadual de Goiás (UEG), no estágio pós-doutoral da diretora daquela instituição, transformando o Curso de Direito no foco desta pesquisa. Uma parceria relevante, pois a universidade já possuía um grupo consolidado de pesquisa na área da transdisciplinaridade.

É importante destacar que o Curso de Direito foi escolhido para a investigação, pois já era motivo de estudos desde 2011, quando a nova direção o assumiu. Antes dessa data, o curso trazia uma história de recorrentes insucessos que levaram à redução de suas vagas, estando condenado ao fechamento por apresentar fragilidades que comprometiam sua qualidade. Apresentava no seu histórico notas baixas nas avaliações externas do MEC, parecer da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) contrário ao seu funcionamento e notas baixas no Exame Nacional de Cursos (ENADE).

A equipe que o assumiu, de imediato, tratou de modificar seu currículo, construindo um novo projeto pedagógico compreendendo, como Libâneo (2001, p. 141) que “o currículo constitui o elemento nuclear do projeto pedagógico, é ele que viabiliza o processo de ensino e aprendizagem”. O Projeto Pedagógico desse curso, a partir de 2011, foi reconstruído com base em uma proposta inter/transdisciplinar apresentando, já nessa época, uma matriz curricular diferenciada, unificada por uma pergunta norteadora. O projeto também apresentava um design curricular que permitia visualizá-lo como um todo, conectando-o horizontal e verticalmente, começando na missão institucional e no objetivo do curso e terminando no perfil do egresso. Como resultado dessas e de outras medidas emergenciais, o curso foi reavaliado, no final de 2012, por uma equipe do MEC, obtendo a nota máxima - cinco.

O reconhecimento do trabalho pedagógico e uma equipe docente comprometida com a qualidade da formação do operador do direito transformaram esse curso em um laboratório de pesquisa curricular, buscando patamares para superar ações passíveis de mudanças. Moreira e Candau (2007, p. 46) defendem “[...] que se torne o currículo, em cada escola, um espaço de pesquisa”.

Começamos a planejar seu avanço, epistemológico e metodológico, com base nos estudos sobre a transdisciplinaridade. Durante as reuniões de capacitação continuada, um grande encontro aconteceu: um professor/advogado percebeu a relação intrínseca da proposta transdisciplinar com a terceira dimensão dos direitos humanos fundamentais, direcionando o nosso olhar para essa área. Os primeiros estudos nos levaram à compreensão sobre os direitos humanos fundamentais, que de acordo com Sarlet (2001), são compostos por um conjunto de direitos cuja finalidade é assegurar ao ser humano uma vida digna e plena, aí se deu o encontro: transdisciplinaridade e direito.

2 DO TRABALHO PEDAGÓGICO À PESQUISA – METODOLOGIA DA PESQUISA

Inicialmente, optamos por realizar um estudo de caso, conforme a proposta de Lüdke e André (2013), tendo como base da pesquisa a observação do comportamento dos professores que participavam dos encontros de capacitação continuada e suas opiniões sobre uma nova proposta curricular. Nesse caso, teríamos que sugerir o tipo

de proposta e esperar as mudanças, pois a "[...] observação, depende da espera que as coisas aconteçam" (GATTI, 2012, p. 9).

Buscando um modelo de pesquisa com base em uma abordagem qualitativa, percebemos que o tipo grupo focal (GF) é um modelo que vem sendo utilizado e poderia ser útil dentro da proposta vislumbrada. O GF pode ser definido como "um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de uma experiência pessoal" (GATTI, 2012, p. 7). Nosso objeto de pesquisa era claro e havia sido inspirado em um paradoxo proposto por Morin (2013, p. 191) que nos alerta: "[...] não se pode reformar a instituição sem antes reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes sem antes reformar as instituições". Desejávamos reformar o currículo do Curso de Direito das Faculdades Integradas de Ponta Porã/MS, reformando as atitudes de seus professores, compreendendo currículo "[...] como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes" (MORERIA e CANDAU, 2007, p. 18).

2.1 Grupo de pesquisa: formação, metodologia, instrumentos e recorte temporal

Para o desenvolvimento da metodologia da pesquisa, definimos os objetivos específicos que seriam efetivados: a) análise da matriz curricular e de cada disciplina, verificando se existe integração entre elas; b) construção de um novo design com base na transdisciplinaridade; c) observação da atitude docente frente à nova proposta; descrição da reforma curricular do curso. Para tanto, foram desenvolvidas as seguintes propostas: a) um estudo documental das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e do Projeto de Curso existente; b) uma revisão bibliográfica sobre a transdisciplinaridade; c) um estudo minucioso da ordenação das disciplinas e de suas ementas e; d) observação e análise das reuniões de professores e acadêmicos do último ano, com o intuito desconstruir o novo design de currículo, uma teia curricular para o Curso de Direito, buscando elementos que justificassem a reformulação do pensamento dos docentes e do próprio curso.

O GF foi escolhido como modelo de pesquisa, pois "[...] permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes [...] por pessoas que partilham alguns traços em comum" (GATTI, 2012, p. 11). O GF foi priorizado, dentro das abordagens qualitativas, como uma técnica de pesquisa que contribui com novas ideias oriundas de diferentes vertentes que vivenciam o processo, nesse caso, docentes e discentes; por poder oportunizar a interpretação de valores, conceitos, conflitos, pontos de vista; por possibilitar o entendimento do tema no cotidiano; por ser uma técnica rica para captar conhecimentos e informações que podem ser úteis para a complementação do trabalho e dos estudos subsequentes.

Reunimos dois grupos que poderiam contribuir de forma relevante na construção de um novo modelo curricular, o grupo de professores do Curso de Direito e o grupo de acadêmicos concluintes do ano em curso. Esses dois grupos tinham características comuns: haviam vivenciado o curso sob duas óticas diferentes e poderiam trazer elementos com base nas suas vivências cotidianas. Como o grupo de discentes era grande, ele foi dividido em quatro grupos de nove. Ficamos, assim, com um grupo de dezesseis docentes e quatro grupos de nove acadêmicos. Não dividimos o grupo de professores, mesmo sabendo que para o grupo focal o ideal seria doze participantes, no máximo, por grupo, mas, em função do objetivo da pesquisa, não podíamos fragmentá-lo.

Esses quatro grupos estavam integrados ao objeto da pesquisa e, portanto, foram utilizados para a coleta de dados. O grupo de discentes participou de um menor número de reuniões, porém suas contribuições não foram desconsideradas. O grupo de docentes foi o foco principal dos estudos, entretanto, ambos os grupos trouxeram ideias relevantes. Os docentes foram escolhidos como grupo principal da pesquisa em função da delimitação do próprio objeto e porque acreditávamos que, participando do processo de investigação, iriam paralelamente modificando suas atitudes frente ao novo modelo de currículo. Foram escolhidas para coordenar os grupos duas professoras, uma como moderadora e responsável pela condução dos trabalhos e outra como relatora, devendo gravar ou anotar o desenvolvimento das tarefas.

Tínhamos outros dois grupos envolvidos com o trabalho: um grupo de cinco professores do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Direito, responsável



pelas ações pedagógicas e outro formado pela mediadora do GF, pela relatora e pela pesquisadora (diretora geral da instituição), responsável pela condução e planejamento da pesquisa. Esses dois grupos planejavam as atividades, analisavam o resultado das reuniões dos grupos focais, estudavam textos sobre a transdisciplinaridade, currículo, as DCNs e replanejavam as atividades em função dos diálogos que aconteciam nos grupos, com o objetivo de transformar o curso e as atitudes pedagógicas.

Optamos pela não participação da pesquisadora no GF de professores, uma vez que a mesma é a diretora geral da instituição e poderia inibir os docentes, que precisavam de ter uma participação ativa e de se sentir confiantes para expressar suas opiniões. Entretanto, participamos do planejamento, condução, análise do processo e dos resultados. A professora moderadora ficou com a missão de conduzir as reuniões dos grupos e fazer fluir o trabalho, procurando não interferir diretamente, mas fazendo as intervenções que facilitassem o encaminhamento dos trabalhos, organizando para que os grupos não se desviassem dos objetivos, do tema, ou do foco do trabalho, promovendo a troca de ideias, entre os participantes.

Algumas categorias foram definidas *a priori*, como matriz, ementa e disciplina, pois eram o foco da análise proposta. Entretanto, outras poderiam emergir dos grupos focais. Gatti (2012, p. 51-52) orienta que,

[...] as categorias ou códigos, para os quais se buscarão tipos e frequências de menção, podem ser estabelecidos *a priori* como apoio nas teorizações desenvolvidas em torno do problema, ou nos tópicos do roteiro elaborado para orientar o trabalho dos grupos, ou em questões que tenham exercido a mesma função. Também podem ser definidos *a posteriori*, a partir do próprio material obtido.

Definimos que para essa pesquisa pós-doutoral, em função do espaço de tempo, iríamos tomar como base apenas as reuniões do primeiro semestre de 2015, abrangendo os estudos relativos ao primeiro ano do Curso de Direito (primeiro e segundo semestres). O segundo semestre de 2015 seria dedicado à análise dos dados coletados, às leituras complementares, à escrita dos relatórios e à construção dos novos designs. O currículo que estamos construindo será implantado em 2016, por esse motivo os estudos das disciplinas dos demais semestres e as capacitações continuadas continuarão acontecendo.



2.2 Desenvolvimento e etapas da pesquisa

Os dados para análise foram coletados das reuniões de docentes e discentes, por meio de gravações, fotos e anotações escritas, acrescidas das contribuições da mediadora e da relatora. Pensamos, inicialmente, em estudar o currículo do primeiro ano (dois semestres), para que ficasse bem estruturado, uma vez que a mudança curricular deveria ocorrer de forma gradativa, a partir de 2016. Deveríamos caminhar devagar, porque precisávamos que os professores tivessem tempo de conhecer a teoria transdisciplinar, por meio das leituras sugeridas e das capacitações.

A partir do primeiro encontro, várias reuniões foram sendo programadas, seguindo o planejamento: revisão da matriz e das ementas existentes; estudo da transdisciplinaridade; encontros para replanejamento; e definição do desenvolvimento dos trabalhos.

Dessas reuniões extraímos as primeiras conclusões metodológicas. Para a construção de um projeto pedagógico de curso, primeiro deveríamos reorganizar as disciplinas (a base do currículo), pois são elas que apresentam o que deve ser ensinado. Concluímos que existiam três modelos curriculares: o disciplinar, quando as disciplinas não apresentam relação entre as mesmas; o interdisciplinar, quando as disciplinas se relacionam para buscar a compreensão dos fenômenos; e o transdisciplinar, quando existe uma correlação multidimensional, integrada, inacabada, em diferentes níveis de realidade, que vai acontecendo no desenvolvimento do processo, que é multirrelacional, pois depende da integração de todas as disciplinas, das pessoas envolvidas no processo, da sociedade e do ambiente.

Foi planejado que o primeiro trabalho com os docentes (GF) seria a análise da matriz curricular antiga para a definição das reformas necessárias. Nos momentos seguintes, seriam estudadas as ementas de cada disciplina por semestre, considerando sua importância no curso, a organização e a sequência dos conteúdos. Queríamos fazer um estudo das disciplinas, visualizando o curso como um todo, sem desmembrá-lo ou reduzi-lo, superando a fragmentação estrutural do currículo.

Pedimos que cada professor fizesse, antecipadamente, um estudo da sua disciplina para que os trabalhos fluíssem de forma mais coerente, mas, durante a reunião do GF, todos opinariam em todas as fases do processo. No início dos trabalhos, em cada encontro seria analisado apenas um semestre do curso. Após a análise de todas as disciplinas, iríamos procurar os elementos que poderiam possibilitar a integração e a religação dos saberes e de que forma poderíamos propor um currículo transdisciplinar.

Como tudo isso iria acontecer? Que relações iriam se efetivar? Não tínhamos a noção de até onde poderíamos chegar. Sabíamos que teríamos uma construção grupal e era a primeira vez que vivíamos uma experiência como essa. Vivenciávamos um novo caminhar que, muitas vezes, é muito mais rico do que o produto final; "[...] uma realidade dinâmica, relacional, indeterminada, não linear, difusa e imprevisível" (MORAES e VALENTE, 2008, p. 21), uma realidade multidimensional e complexa que é a construção de um currículo para a educação superior.

3 RESULTADOS

3.1 Grupo focal de acadêmicos

Paralelamente ao trabalho proposto aos professores, reunimo-nos com quatro grupos de acadêmicos, que foram identificados pela sigla GF, seguida da numeração. Das conversas, selecionamos algumas opiniões, reparando que elas se repetiam. Pedimos, inicialmente, que os alunos fizessem uma retrospectiva do curso e apontassem pontos positivos e negativos, para que pudéssemos melhorar o currículo para os acadêmicos ingressantes.

Pela fala dos alunos dos GFs, em relação ao funcionamento da disciplina Projeto de Pesquisa Interdisciplinar (PPI), verificamos depoimentos divergentes, analisados da seguinte forma: dois alunos do GF1 disseram que tiveram problemas com a disciplina PPI, por não entenderem a integração das disciplinas, uma aluna disse que era só um trabalhinho e não conseguia entender a ligação das disciplinas. Um aluno disse que no quarto semestre também sentiu dificuldades de relacionar as disciplinas a partir de um livro que deviam ler e compreender, não perceberam as

relações no caso estudado na questão do livro. Entretanto, uma aluna do GF 3 enalteceu a metodologia interdisciplinar utilizada, dizendo que os professores procuraram mostrar as relações entre as disciplinas.

Percebemos, nesse caso, opiniões divergentes na mesma sala de aula. Moraes (2010, p. 297) nos alerta para "[...] o reconhecimento da existência de múltiplas realidades e a legitimidade de todas elas são muito importante para esta construção teórica, lembrando que a realidade surge a partir do que cada um faz, pensa, sente e age".

3.2 Grupo focal de professores

Para coletar os dados dos seis encontros do grupo focal (GF) de docentes, utilizamos as transcrições das gravações, a observação de fotos e as anotações feitas pela relatora. Extraímos alguns diálogos das reuniões do GF de docentes, que demonstram apresentar contribuições importantes para análise dos dados coletados. Organizamos todo esse material para podermos relatar o processo vivenciado pelo grupo, lembrando que foram considerados apenas os dados que se relacionam com o objeto da pesquisa, a construção de um novo currículo e a capacitação dos professores.

A professora mediadora foi convidada a participar da seleção do material, pois poderia contribuir, ainda, com outros fatos que tenha guardado na memória. Para evitar preconceitos ou análises que não traduzam o que os professores vivenciaram, dois membros do GF foram convidados a ler e a contribuir com as análises. É importante que se ressalte, que a subjetividade do pesquisador está envolvida e "[...] a realidade aqui relatada pelo pesquisador não traduz uma representação fiel do real, mas uma de suas possíveis interpretações, a partir de processos co-determinados ocorrentes nas relações sujeito-objeto" (MORAES; VALENTE, 2008, p. 24).

Como elementos a serem analisados, extraímos alguns diálogos das reuniões do GF de docentes, que demonstram apresentar contribuições importantes para análise dos dados coletados.

3.3 Conclusões das reuniões do Grupos Focais

Finalizamos as reuniões do semestre com os docentes, conhecendo a matriz de todo o curso, as ementas de todas as disciplinas do primeiro ano, os pontos de ligação e as palavras-chave que promoveriam a integração das disciplinas. Ficou combinado, nessa reunião, que seria montado um projeto de trabalho, conduzido pela disciplina PPI. Como todas as disciplinas do primeiro ano se relacionavam ao ser, o projeto de trabalho teria como tema *o autoconhecimento pelos seus diferentes aspectos: filosófico, político, cultural, social, histórico e, assim o nascimento do ser de direito*.

Esses foram os seis encontros que serviram como recorte para análise da pesquisa. O curso deveria ser totalmente conectado, mas definimos como amostra a ser analisada, o material recolhido até a presente data, que envolvia dois semestres, permitindo a visualização horizontal (um semestre) e vertical (união dos semestres). O trabalho com o grupo de professores não terminou, temos mais oito semestres para estudar com suas disciplinas, ementas, objetivos e a relação desses saberes. O trabalho deveria ser minucioso e por esses motivos, não poderia ser apressado. Paralelamente, no NDE, fomos construindo o design curricular, base do projeto do curso.

3.4 Reflexões sobre as categorias oriundas do Grupo Focal

3.4.1 Disciplina Projeto de Pesquisa Interdisciplinar (PPI), metodologia interdisciplinar e autoconhecimento

A partir das reflexões do material coletado, um pensamento retornou à memória: em 2011, quando precisávamos melhorar o curso de Direito, de forma rápida, pois passaríamos por uma avaliação do MEC, decidimos mudar o currículo, fundamentado na interdisciplinaridade e, para colocá-lo em prática, promovemos encontros de capacitação continuada para preparar os professores de maneira mais rápida. Pelas falas dos acadêmicos e dos docentes, percebemos que a interdisciplinaridade não acontecera de forma plena, nem todos os professores utilizavam essa prática em suas aulas, a própria disciplina PPI não conseguia atingir

seu objetivo. Por que isso acontecia? Parece que agora compreendíamos: o professor não acreditava nessa prática, pois não havia participado do processo de construção do projeto, não adquirira uma atitude interdisciplinar, pois não a tinha vivido, não conhecia o curso como um todo. Fazenda (2001, p. 18) já havia ressaltado que "[...] alterar violentamente o curso dos fatos não é próprio de uma educação que abraça a interdisciplinaridade".

Com o depoimento dos alunos, confirmamos que as colocações do GF dos professores, em relação à disciplina PPI estavam corretas. Precisávamos mudar o enfoque e fazer um aprofundamento do processo de autoconhecimento inicial. A análise dessa disciplina para o planejamento do novo currículo era muito importante, pois era uma disciplina que permeava todo o curso, havia sido criada pelo grupo que elaborou o projeto anterior e tinha a finalidade de promover a religação dos saberes.

Também, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), aparece no Art.1, § IV, que os projetos pedagógicos dos cursos devem apresentar as formas de realização da interdisciplinaridade. Portanto, "[...] a integração dos saberes se tornou uma questão premente, desafiando os educadores que, desde diversos enfoques teóricos, passaram a tentar organizar os currículos de modo que refletíssemos postulados da integração" (SANTOS; SOMMERMAN, 2014, p. 71).

Estávamos diante de um problema. A proposta não era somente seguir a legislação educacional, mas desenvolver uma nova atitude frente ao conhecimento, tanto por parte do professor quanto do acadêmico. Um exercício que não é fácil, que necessita de conhecimentos epistemológicos, metodológicos e ontológicos. Para tanto, paralelamente, buscávamos subsídios nos estudos de Morin (2011), Nicolescu et al. (2000), Moraes (2008), que discutem sobre a teoria da complexidade e a transdisciplinaridade, para evoluirmos nas questões metodológicas. É bom que se esclareça que a maioria dos professores lia muito pouco sobre essa temática, por este motivo, sugeríamos leituras na capacitação continuada. Já nas reuniões do NDE, os estudos dos textos eram mais aprofundados. Logo, no grupo de docentes, tínhamos diferentes níveis de conhecimentos sobre a metodologia proposta, entretanto, o suficiente para diálogos produtivos, uma vez que não podemos desconsiderar toda bagagem prática e teórica acumulada pelos professores.

A disciplina PPI foi considerada uma disciplina *chave* tanto para o projeto antigo quanto para o novo, mas não tínhamos professores preparados para ela. O professor de PPI precisaria conhecer muito o projeto, acreditar nele e conduzi-lo com liderança.

A análise das conversas de docentes e discentes trouxe à memória que em 2011 tivemos pressa para introduzir um novo projeto de curso; não havíamos considerado o conhecimento didático do professor, mas apenas a implantação do projeto. Provavelmente, aqui estava um grande erro: o professor seguia o projeto, sem acreditar nele, sem ter mudado de atitude. A interdisciplinaridade não acontecia, tínhamos apenas um trabalho interdisciplinar de pesquisa ainda muito frágil, desenvolvido pela disciplina PPI. Por esse motivo, alguns alunos conseguiam perceber as relações, mas outros não. A atitude do professor permanecia inalterada. Aliás, "[...] o conservadorismo universitário tem um medo, um pânico do novo, que põe em questão, as estruturas mentais, as representações coletivas estabelecidas, as ideias sobre o mundo, a educação, os deuses e a boa ordem das 'coisas'" (JAPIASSU, 2006, p. 37). Muitos deviam questionar, para que mudar?

Mesmo frente a essas contestações, podemos dizer que o período 2011 a 2015 não foi perdido, foi rico em novos conhecimentos docentes. O grupo de docentes, na sua maioria composto por bacharéis, cresceu em relação às noções de currículo, de interdisciplinaridade e, também, de transdisciplinaridade, mas só agora vivenciavam a construção de um projeto de curso.

O encaminhamento dos depoimentos levou, também, a uma reflexão sobre teoria/prática no Curso de Direito. Destacamos que, antes de mudarmos o currículo desse curso, em 2011, o curso era teórico, em sua maioria, com aulas expositivas, tendo o aluno relação com a prática apenas quando começava o estágio e isso foi uma das ações mais difíceis a serem modificadas.

Nas discussões sobre a construção do novo currículo, os professores falaram da possibilidade de se ter um Curso de Direito mais prático e mais próximo da vida do acadêmico. Morin (2006, p.15), nos alertou que "o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita". A teoria da complexidade começava a ser compreendida e, assim, o acadêmico teria condições de dar sentido ao conteúdo disciplinar, pois iria percebê-lo no cotidiano, de forma integrada, podendo identificar problemas e buscar soluções.

O Direito estaria sendo vivido pelo acadêmico, que aprenderia os conteúdos disciplinares, interligados e interdependentes à vida, com sentido dentro e fora da faculdade. A realidade é complexa e na sociedade as coisas não são classificadas de forma disciplinar, uma vez que os acontecimentos ocorrem e vão se sucedendo de forma imprevisível e somos, ao mesmo tempo, construtores, coautores e coprodutores do conhecimento. É a complexidade que dá sentido à vida e, ao mesmo tempo, é um fator que constitui a própria vida. A complexidade é "[...] um fator constitutivo da vida que responde pelo entrelaçamento existente entre os fenômenos e os processos constitutivos da dinâmica natural da própria vida" (MORAES, 2010, p. 296). Um conhecimento disciplinar e teórico não permite a construção desse olhar!

A fala de uma professora no GF do dia 23 de maio encerrava assim: "vejam, como é importante enxergar o ser humano por detrás da letra, do papel, do documento", demonstrando que o curso já apontava uma preocupação com o ser humano, relacionando sua vida aos conteúdos disciplinares.

Encontramos, nessa fala, subsídios para explicar o que estava acontecendo no Curso de Direito. Santos e Sommerman (2014) propõem que as instituições ultrapassem a organização disciplinar para potencializar a formação integral dos alunos, inspirada no pensamento complexo e na transdisciplinaridade. A professora, em sua fala, demonstrou à aluna que aquela atividade ia além da disciplina ou do trabalho prático desenvolvido, que representava algo muito maior que envolvia relações humanas, que devem estar acima da lei. A professora apresentou à aluna diferentes níveis de realidade: disciplina, audiência e o ser atendido. Nesse processo, ele é o mais importante, uma vez que a partir do resultado da audiência ele poderia ser mais feliz/infeliz.

Um questionamento de Nicolescu (2005, p. 53) parecia estar sendo respondido: "Haveria alguma coisa entre e através das disciplinas e além delas?". Os níveis de realidade se apresentavam na fala da professora, ficava perceptível que o espaço entre os conteúdos disciplinares e a prática exercida, não era vazio, estava cheio de potencialidades. A fala da professora era rica e profunda, permeada pela subjetividade e pelas relações humanas que se estabeleciam a partir de uma atividade curricular. Atitudes como essa acontecem cotidianamente nos cursos, mas não são valorizadas ou analisadas como mais importantes do que o conteúdo aprendido. Ao analisarmos,



nas reuniões do GF, exemplos como este, os professores iam refletindo para além dos seus conteúdos e a metodologia interdisciplinar ia alcançando um novo patamar: a transdisciplinaridade. Além de encontrarmos respaldo na bibliografia que serviu de referência para os estudos. Como Moraes e Navas (2010, p. 17) dizem:

Isso porque a transdisciplinaridade, nutrida pela complexidade, pela lógica ternária e pela compreensão da dinâmica existente entre os diferentes níveis de realidade que se complementam, implica, na prática, uma atitude aberta do espírito humano, uma maneira e pensar complexa e uma percepção mais apurada da realidade.

Quando foi abordada a questão de o acadêmico poder ver o Direito na prática, desde o primeiro ano, e sentir as disciplinas agindo na vida: o ser jurídico, o ser filosófico, o ser social, o ser histórico e perceber que ao mesmo tempo é um ser uno e também múltiplo, surgiu a ideia da reforma da disciplina PPI. Agora, ficavam evidentes as críticas: o autoconhecimento proposto pela disciplina PPI para o primeiro semestre do curso, abordava a origem do acadêmico, a família, o porquê de escolher Direito, mas não conseguia fazer a relação com as disciplinas estudadas. Para o aluno, o estudo do processo de autoconhecimento era vazio e sem sentido, não tinha relação com as disciplinas que estudavam. Os professores que haviam construído o projeto acreditavam que era importante, pois era o começo da resposta à pergunta condutora do curso, mas os demais professores nem se importavam com esse *trabalhinho* (fala de uma aluna no GF).

A proposta agora mudava o enfoque e sugeria que o aluno deveria refletir sobre *quem sou eu como ser histórico? Quem sou eu como ser antropológico? Quem sou eu como ser filosófico?* e assim sucessivamente. O processo de autoconhecimento se ampliaria quando o aluno se percebesse culturalmente, historicamente, filosoficamente, politicamente, um ser de direito.

Destarte, o processo de autoconhecimento passaria a ser o elemento integrador dos dois primeiros semestres e as disciplinas estariam colaborando para que o acadêmico se autocompreendesse no meio do ambiente em que vive. PPI, de acordo com a proposta do GF de docentes, deveria ampliar o autoconhecimento do acadêmico, a partir das contribuições das demais disciplinas. Dessa maneira, o aluno iria se enxergar como alguém que é, ao mesmo tempo, múltiplo e uno, individual e social. Morin aborda sobre a importância de se compreender a condição humana:

A importância desse tipo de saber é que ele permite delinear todas as disciplinas. Desde as disciplinas físicas, porque somos feitos de elementos físicos e químicos, somos feitos de átomos e moléculas que existem desde os primórdios do universo. Todos os componentes do nosso corpo são físicos e químicos. Somos a síntese de toda a história do universo. Também somos filhos e filhas de uma evolução biológica, seres unicelulares que se associam para, finalmente, gerar os primatas, os humanos. Isso significa que necessitamos de todas as disciplinas - das ciências naturais, das ciências humanas, da literatura. Todas elas estão relacionadas e nos permitem considerar a subjetividade humana (MORAES; ALMEIDA, 2012, p. 34, 35).

Os alunos deveriam se autocompreender e compreender o Curso de Direito, verificando a sua importância para o desenvolvimento da sociedade, para a garantia dos Direitos Humanos, mas, principalmente, para a melhoria da sua própria vida e das pessoas ao seu redor. Entendendo-o como a concretização dos Direitos Humanos, o fim último de se desejar implantar a transdisciplinaridade.

Desse ponto, pode-se depreender a importância da compreensão da Ciência Jurídica, que só será concretizada pela união dos diversos ramos do Direito, questões epistemológicas que compõem as normas jurídicas e que têm como finalidade última, a conduta, a justiça e a melhoria da convivência humana. Aqui ontologia, epistemologia e metodologia se encontravam.

A partir disso, começávamos a vislumbrar a importância de um currículo transdisciplinar que, além de favorecer a relação integradora entre as disciplinas para a construção do conhecimento com base na compreensão, teria uma dimensão maior de articulação entre os conteúdos científicos e os conteúdos da vida humana, proporcionando ao acadêmico a possibilidade de construir um compromisso individual e social, do ser humano que busca uma efetiva e concreta cidadania, bem como a construção de uma sociedade mais justa, humana, solidária e igualitária, com base nos Direitos Humanos.

3.4.2 Palavras-chave

Outra categoria surgida no GF de professores foi *palavra-chave*, que agora passaríamos a chamar de *palavra-síntese*, uma vez que representa a essência da disciplina. Como um exercício antecipador da construção do currículo completo, pedimos aos professores que trouxessem as palavras que poderiam ser a síntese de todas as disciplinas formadoras do Curso de Direito. Avisamos que essas palavras

poderiam ser modificadas *a posteriori*, mas seriam apenas uma prévia de uma nova proposta curricular. Com esse exercício, o que visualizamos? A beleza de um novo Curso de Direito! As palavras-síntese não surgiam em forma de conteúdos disciplinares, mas representavam atitudes humanas, como: cidadania, democracia, integração, dignidade, moralidade, alteridade, paz social, entre muitas outras. O novo curso apresentava como sua essência o ser humano e isso havia partido dos próprios professores, que começavam a viver a transdisciplinaridade.

Mas, o que compreendíamos por transdisciplinaridade? "Àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das disciplinas e além de qualquer disciplina" (NICOLESCU et al., 2000, p. 15). O que poderia estar entre, através e além dos conteúdos disciplinares? Nesse patamar aparecia o ser humano. É para ele que o curso existe, portanto a sua formação tem que ser o centro do processo.

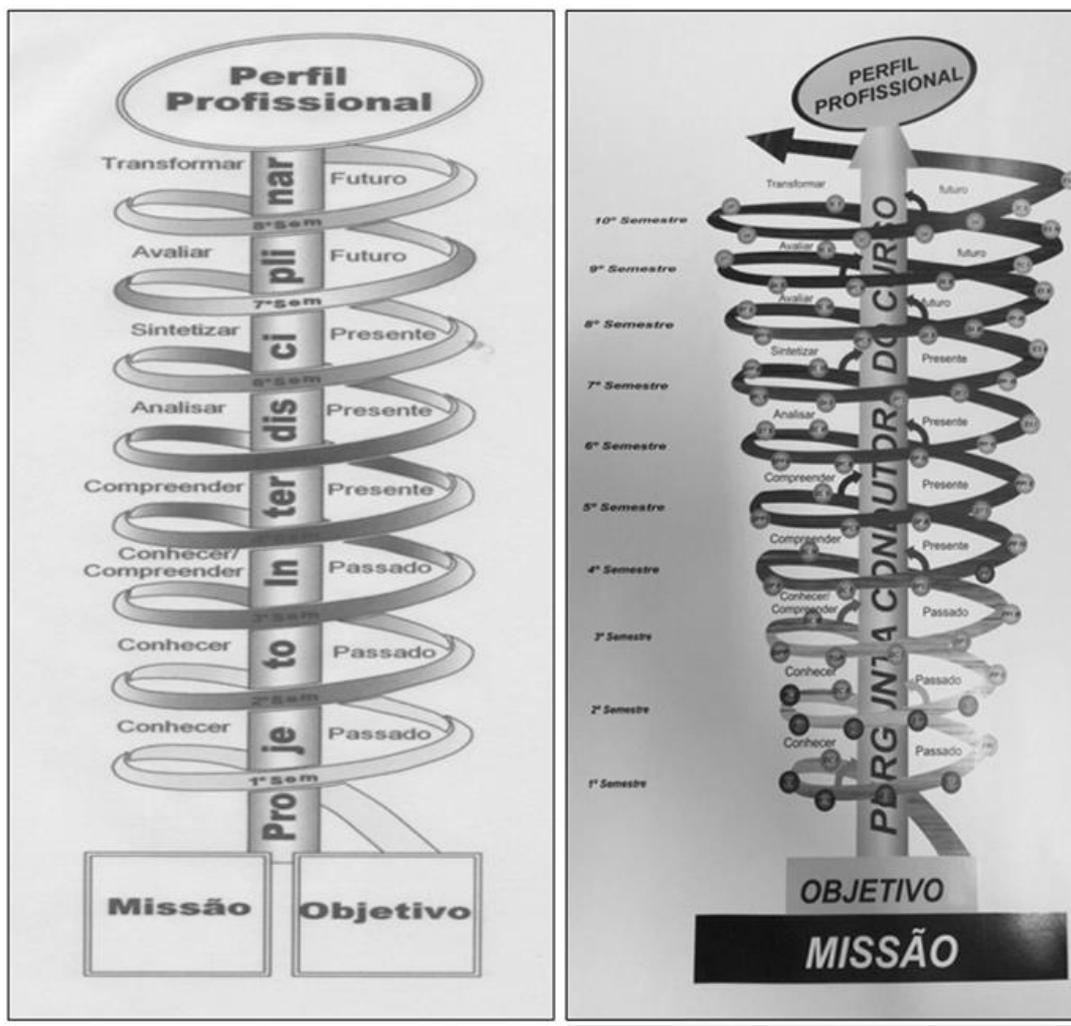
Concluimos que, as reuniões do GF, juntamente com as reuniões de capacitação continuada de docentes, foram construindo um novo olhar por parte de toda a equipe em relação às disciplinas. Foi possível, por meio das palavras, perceber que todas estão interligadas, que os conteúdos se encaixam e que todas se relacionam em função da vida do ser. A partir das atitudes que estávamos vivendo, as perguntas que haviam delimitado a pesquisa pareciam estar sendo respondidas: Como melhorar esse cenário? Como reformar um curso propondo uma metodologia transdisciplinar? Como preparar os professores, para que ocorra uma real mudança de atitude docente? Uma das possíveis respostas seria dialogar com seus pares, viver junto o processo pedagógico e reconstruir o curso em conjunto, pois nesse movimento, os professores começaram a dialogar sobre as relações entre as disciplinas, o cenário pedagógico começou a mudar e uma teia de relações começou a ser tecida. Isso proporcionou uma amplitude no olhar do professor, que o fez sair da clausura disciplinar.

3.4.3 Reflexões sobre a construção do novo design

Com base em tudo que estávamos vivendo, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) começou a criar o design curricular do curso (Figura 1, a seguir). Custamos a definir seu formato. Inicialmente, pensamos em utilizar o mapa conceitual, mas os

mapas não conseguiam representar as relações e as ideias que desejávamos. Decidimos partir, como sugestão dos próprios professores, do design que já tínhamos, analisando-o e reformulando-o. O design antigo apresentava, na base, a missão da instituição, que é o compromisso assumido frente à comunidade e o objetivo do curso; no alto, o perfil do profissional que se pretende formar. O objetivo geral do curso é desmembrado em objetivos específicos, cuja evolução se encontra à esquerda (conhecer, compreender, analisar/sintetizar, avaliar e transformar); do lado direito se encontram as modalidades temporais em que o projeto se desenvolve: passado, presente e futuro; os semestres do curso (formados pelas disciplinas) são apresentados por diferentes cores. O PPI é a forma de ligação horizontal e vertical, tendo como base uma pergunta condutora que norteia o curso.

Figura 1: Evolução do design curricular do curso



Fonte: Organização dos autores, 2015

No desenho representativo do novo currículo procuramos apresentar as formas de organização e integração do Curso de Direito a ser implantado, a partir de 2016, modificado e ampliado em relação ao anterior. Agora, na base, temos a missão da instituição; com base nessa missão é que se traça o objetivo geral do curso que deve oportunizar a construção de competências e habilidades nos alunos; no alto o perfil do profissional que se pretende formar. O objetivo geral do curso é desmembrado em objetivos específicos, cuja evolução se encontra à esquerda do design (conhecer, compreender, analisar/sintetizar, avaliar e transformar); do lado direito se encontram as modalidades temporais em que o currículo se pauta. Os semestres do curso são apresentados por diferentes cores e as disciplinas aparecem como pequenos círculos que se juntam à linha do conhecimento; a última disciplina que aparece em cada semestre é a disciplina PPI que auxilia na ligação horizontal e vertical. O objetivo do curso é ligado ao perfil do acadêmico pelo conhecimento, organizado em torno de uma pergunta condutora, que vai sendo respondida ao longo dos semestres e esse conhecimento evolui em torno dela em forma de espiral, alimentado pelas disciplinas que se conectam e pelas múltiplas relações que se estabelecem com os indivíduos, sociedade e ambiente, tudo tecido em conjunto. A linha do conhecimento vai evoluindo de forma retroativa (não linear), gerando um movimento recursivo por toda a vida.

Depois de ter sido construído, a visualização do todo pareceu ideal, mas, de acordo com a teoria da complexidade, temos que admitir que a construção de um currículo se baseia na incerteza. Um planejamento ideal ajuda consideravelmente e é indispensável, mas não pode garantir a construção de um currículo ideal.

Mesmo sabendo que trabalhávamos no mar de incertezas, partimos para o estudo das partes, dando um corte transversal no design para focalizar o primeiro semestre, apresentando as disciplinas com seus pontos de ligação para começar a construir a rede de relações, proposta pela Teoria da Complexidade.

Para pensarmos o currículo, de acordo com a Teoria da Complexidade proposta por Morin (2011), alguns princípios devem ser compreendidos e percebidos como constitutivos do novo currículo:



1. sistêmico-organizacional, que demonstra a interrelação parte/todo, não se deve analisar apenas as partes, mas a dinâmica relacional que se estabelece entre o todo (currículo) e as suas respectivas partes (disciplinas);

2. hologramático, que reconhece que a parte está no todo e o todo está na parte;

3. dialógico que nasce da dúvida e permite unir noções aparentemente contrárias, mas que, na verdade, são complementares; valoriza o diálogo, a alteridade, a criação de espaços participativos e de trocas para a aprendizagem; considera todo saber importante;

4. retroativo, que rompe com o princípio de causalidade linear, pois considera que toda causa age sobre o efeito e esse retroage sobre a causa em questão, a partir de processos autorreguladores;

5. recursivo, complementar do anterior, que demonstra que os produtos e seus efeitos são, ao mesmo tempo, causadores e produtores do que os produz; quando não ocorre a recursividade, a criatividade do educador e do educando ficam deformadas por uma forma de ensino que prioriza a transmissão do conhecimento linear;

6. auto-eco-organização, considera que todo sistema vivo possui a capacidade de se auto-eco-organizar, de se autoproduzir e de se autotransformar, a partir do contexto em que vive; portanto considera a subjetividade em relação com a objetividade;

7. ecológico da ação, que demonstra que toda ação é sempre ecologizada por causa do processo de interação, de retroação e de cooperação existentes;

8. reintrodução do sujeito cognoscente, considerado como um ser reflexivo que possui sentimentos, motivações, desejos, cultura e história, capaz de construir a sua realidade, sendo responsável pela construção do seu conhecimento.

Concordando com essa proposta teórica e reconhecendo esses princípios nos estudos que havíamos efetivado para a construção do novo currículo, o definimos como transdisciplinar. Entretanto, continuamos os estudos procurando uma evolução curricular e o novo design surgiu representando a nova realidade.

Traçando-se um corte transversal no design curricular surgiu o semestre do curso (Figura 2, a seguir), uma parte da espiral do conhecimento. O que representa o

design semestral? O começo da construção da teia transdisciplinar. Assim, cada semestre foi representado por uma imagem circular simbólica, tendo um elemento central, ao redor do qual se congregam as disciplinas. O elemento central dos projetos é a figura humana, simbolizada pelo Homem Vitruviano, de Leonardo da Vinci, representativa do ser, que é o objeto de estudo e das pesquisas de todas as disciplinas. Em volta do elemento central, o ser humano, giram as disciplinas, com uma palavra que representa a sua síntese, que se liga com as demais em um dinâmico movimento de integração (retroativo/recursivo). Para tanto, existe na matriz curricular a disciplina, denominada de PPI, que perpassa todo o curso.

Em volta do homem, encontramos uma estrela de seis pontas (hexagrama), que representa a metodologia do curso, inspirada em Moraes (2010, p. 298) que explica que toda a aprendizagem gera mudanças e transformações estruturais na nossa organização viva, e que "todo processo de formação pressupõe autoformação, em coexistência com o outro (heteroformação) e com as circunstâncias vividas (ecoformação)" (Figura 2). Ainda como propõe Moraes (2010), integrando as dimensões metodológicas propostas por Nicolescu et al. (2000), com as propostas por Pineau (ano), surge uma imagem: o hexagrama que apresenta a síntese das abordagens metodológicas e, por esse motivo, encontra-se no centro do design representativo de cada semestre.

Figura 2: Representação da metodologia do curso



Fonte: Organização dos autores, 2015

Como se pode depreender, o design curricular principal foi desdobrado em outros dez (dez semestres), configurando a totalidade da matriz curricular. Portanto, a articulação não ocorre apenas entre os semestres (verticalidade), mas também entre as disciplinas do mesmo semestre (horizontalidade). Esse movimento integrador é direcionado por uma pergunta norteadora de todo o curso: *Qual é o papel socioambiental do Operador do Direito na região de fronteira frente aos diferentes segmentos do seu campo de atuação?* Para responder à ampla questão condutora do curso, propomos que, a cada semestre, os professores se reúnam, observem as palavras integradoras e procurem religar suas disciplinas, por meio de um projeto de trabalho coordenado pela disciplina PPI. Moraes (2010, p. 306) nos explica que “[...] um currículo transdisciplinar, deve trabalhar com projetos, com perguntas mediadoras, com questões temáticas, com sínteses integradoras [...]”.

A pesquisa vai sendo introduzida desde o primeiro semestre, pois é ela que vai direcionar a busca pela resposta. Dessa maneira, também se conduz o aluno a um amadurecimento, para o desenvolvimento futuro do seu Trabalho de Conclusão de Curso. No final de cada semestre, os acadêmicos apresentam, em forma de seminário, como definiram a resposta e explicam qual foi a contribuição de cada disciplina para sua compreensão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de estudar as ementas e seus objetivos é um trabalho moroso, pois deve ser feito em conjunto com a maioria dos professores. O estudo feito somente pelo professor da disciplina não permite abertura às conexões necessárias. Nosso trabalho continuou no segundo semestre de 2015, possibilitando o término do estudo do segundo ano do Curso de Direito e, assim, estamos nos encaminhando para o terceiro. Alguns imprevistos atrapalharam o processo, mas não queríamos viver o *chronos*, a corrida contra o relógio; agora queríamos viver *kairós*, o tempo do amadurecimento de um Curso de Direito diferenciado, que trata com atenção seu projeto para formar melhores profissionais na área jurídica. Limaverde (*in* TORRE, PUJOL e MORAES, 2008, p. 393), já havia alertado que “[...] mudanças impostas são

fáceis e rápidas de ocorrer, porém mudanças profundas demandam bem mais tempo e energia".

O olhar para o processo de ensino/aprendizagem, visando à formação, não pode ser desviado e não pode desconsiderar o indivíduo com múltiplos aspectos, uma vez que se deseja construir um currículo para a formação de pessoas, que acontece de forma contínua, sistêmica, complexa e em constante transformação, que relaciona o indivíduo, a sociedade e o ambiente; portanto uma ação ecologizada. Para tanto, o currículo não pode priorizar os conteúdos, a metodologia, as estratégias de ensino, o uso das tecnologias, ou a avaliação, que são apenas os meios utilizados para que os objetivos se concretizem. O foco deve ser o indivíduo, que é o centro do processo.

Com esse pensamento, continuamos a tecer, os professores analisaram o design curricular e a nova matriz que estava se transformando em uma teia (Figura 3). Destarte, resolveram criar e apresentar as possíveis palavras-chave de todas as disciplinas formadoras do curso, para que tivéssemos uma visão do todo, não só em forma de disciplinas, mas em forma de palavras que as sintetizam e que devem ser desenvolvidas nos alunos.

Figura 3 - Planificação do design curricular com todas as disciplinas e suas palavras-síntese



externos não a impedirem, estará sempre se transformando sem nunca perder o fio, a missão da instituição, o objetivo do curso, a construção do perfil profissional.

Finalmente, construímos o novo currículo do Curso de Direito, que poderá ser modificado sempre que for necessário, pois é apenas uma possibilidade. O currículo foi traçado em forma de uma grande espiral, apresentando cada disciplina com sua palavra-síntese. Justiça, probidade, afeto, liberdade, autonomia, ressocialização, coexistência, paz social são algumas das palavras que, nesse momento, sintetizam as disciplinas e dão sentido à educação e ao Curso de Direito, cuja essência é a formação de pessoas que lutam e que lutarão pela concretização dos Direitos Humanos Fundamentais.

MARIA DE FÁTIMA VIEGAS JOSGRILBERT

Pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT), UEG (2015). Doutorado em Educação (Currículo) pela PUC/SP (2004). Mestrado em Educação pela UFMS (1998). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo, atuando principalmente nos seguintes temas: transdisciplinaridade, interdisciplinaridade, projeto, e currículo.

JOÃO HENRIQUE SUANNO

Pós-Doutor em Educação pela Universidade de Barcelona. Doutor em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Mestre Educação pela Universidad de La Habana/Cuba revalidado pela PUC- Goiás. Professor titular da Universidade Estadual de Goiás. Professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias - MIELT/UEG.

REFERÊNCIAS

FAZENDA, I. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortes, 2001.

JAPIASSÚ, H. *O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília, Liber Livro Editora, 2012.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia, Editora Alternativa, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo, EPU, 2013.



MORAES, M. C. *Complexidade e currículo: por uma nova reflexão*. POLIS: Revista de la Universidad Bolivariana, Chile, v. 9, , n. 25, p. 289-311, 2010.

MORAES, M. C. *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. 2. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.

MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. (Orgs.). *Complexidade e Transdisciplinaridade: teoria e prática docente*. Rio de Janeiro, Wak editora, 2010.

MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. *Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?* São Paulo, Paulus, 2008.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. MEC, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2015.

MORIN, E. *A Via: para o futuro da humanidade*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do presente. *In*: MORAES, M. C. e ALMEIDA, M. da C. de (Orgs.). *Os sete saberes necessários à educação do presente: por uma educação transformadora*. Rio de Janeiro, Wak editora, 2012.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 4. ed. Porto Alegre, Sulina, 2011.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 12. ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2006.

NASCIMENTO, P. L. e LIMAVERDE, F. Da Grade curricular à teia transdisciplinar. *In*: TORRE, S. de la. PUJOL, M. A., MORAES, M. C. *Transdisciplinaridade e Ecoformação: um novo olhar sobre a educação*. São Paulo, Triom, 2008.

NICOLESCU, B. et al. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília, DF, UNESCO, 2000.

NICOLESCU, B. et al. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. 3. ed. São Paulo, Triom, 2005.

PINEAU, G. *A Autoformação no decurso da vida*. Centro de Educação Transdisciplinar. CETRANS. Disponível em <http://www.cetrans.com.br>. Acesso em: 16 ago. 2015.

SANTOS, A. e SOMMERMAN, A. (Orgs.). *Ensino disciplinar e transdisciplinar: uma coexistência necessária*. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2014.



SARLET, I. W. *A Eficácia dos Direitos Fundamentais*. Livraria do Advogado, Porto Alegre, 2001.

Recebido em: 13/04/2020.

Aprovado em: 03/06/2020.