



UNIVALI

DANIELLA BOPPRÉ DE ATHAYDE ABRAM

**APRENDENDO A APRENDER DIREITO:
ENSINO JURÍDICO NO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE**

ITAJAÍ (SC)
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Centro de Ciências Humanas e da Comunicação – CEHCOM
Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

DANIELLA BOPPRÉ DE ATHAYDE ABRAM

APRENDENDO A APRENDER DIREITO:
ENSINO JURÍDICO NO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

Dissertação apresentada ao colegiado do PMAE
como requisito parcial à obtenção do grau de
Mestre em Educação – área de concentração:
Educação – Desenvolvimento e Aprendizagem
Grupo de Pesquisa – Mídia e Educação

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Solange Puntel Mostafa

ITAJAÍ (SC)
2007

FICHA CATALOGRÁFICA

Dedico este trabalho ao meu filho João Vitor, que, ainda em meu ventre, compartilhou comigo deste sonho;

Ao meu marido José Eduardo, companheiro de todas as horas, pelo amor e compreensão;

Aos meus pais, pela vida e exemplos de vida.

Ao meu irmão Juliano, pela incondicional ajuda de sempre.

Aos meus “amigos-irmãos” Aquiles Duarte de Souza e Maria Joecy Serafim, por me permitirem acreditar na verdadeira amizade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e saúde que permitiram a conclusão desta jornada.

À minha orientadora Professora Dra. Solange Puntel Mostafa, por aceitar comigo este desafio e por ter compartilhado, de forma tão generosa, seus conhecimentos.

Aos demais professores do PMAE, em especial, Prof. MSc. Luiz Fernando Máximo e Prof. Dr. Rogério Cristofolletti pelos ensinamentos e apoio, aos funcionários do programa, e, ainda, aos meus colegas do Mestrado Rosana Musumeci Martins e Cláudia Pinheiro, por tornarem mais fácil esta caminhada.

Aos coordenadores dos Cursos de Direito das Instituições pesquisadas e aos professores que responderam ao questionário, tornando possível a consecução desta pesquisa e a todas as pessoas que direta ou indiretamente me ajudaram a atingir este objetivo.

À professora Marilda Aparecida Behrens, por aceitar prontamente o convite para integrar a banca avaliadora desta dissertação e por sua dedicação no aprimoramento deste trabalho, minhas eternas admiração e gratidão.

A complexidade não é chave do mundo, mas o desafio a enfrentar, o pensamento complexo não é o que evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo e, por vezes, mesmo a ultrapassá-lo.

Edgar Morin

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução da sociedade e surgimento do pensamento complexo	19
Figura 2 – Quadro de referência para a transformação paradigmática da Ciência.....	25
Figura 3 – Cubo de Necker, uma figura reversível	26
Figura 4 – Cálice que também pode ser visto como duas faces	27
Figura 5 – Características do Paradigma da Complexidade.....	29
Figura 6 – O Rizoma	42
Figura 7 – Exemplos de fractais	43
Figura 8 – Rizoma como ilustração da complexidade do ciberespaço.....	44
Figura 9 – O mundo como espaço rizomático.....	46
Figura 10 – Tela de abertura do site do Supremo Tribunal Federal	50
Figura 11 – Tela da Consulta Processual junto ao STF.....	51
Figura 12 – Tela de consulta da Consulta Processual do STJ	52
Figura 13 – Tela de consulta da Revista Eletrônica de Jurisprudência do STJ	53
Figura 14 – Tela de abertura do sistema push do Tribunal de Justiça de Santa Catarina.....	54
Figura 15 – Diário da Justiça Eletrônico	55
Figura 16 – Exemplo de Tela Inicial de uma Revista Jurídica Eletrônica	56
Figura 17 – Página da Revista Jurídica Eletrônica Jus Navigandi	58
Figura 18 – Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	59
Figura 19 – Outro exemplo de AVA (público)	60
Figura 20 – Tela de abertura de site de Busca Jurídica	61
Figura 21 – Página do Blog Oficial do Instituto Brasileiro de Direito Eletrônico	63
Figura 22 – Busca Legis – Biblioteca Jurídica Virtual da USFC.....	64
Figura 23 – Cursos à distância oferecidos pelas IES.....	65
Figura 24 - O modelo de busca de informação pelos profissionais.....	79
Figura 25 – O modelo de busca de informação pelos profissionais	80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultados obtidos da Instituição A	87
Gráfico 2 – Resultados obtidos da Instituição B	89
Gráfico 3 – Resultados obtidos da Instituição C	91
Gráfico 4 – Resultados consolidados	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ranking de acesso de países de sites ligados ao Judiciário.....	15
Quadro 2 – Comparativo entre o paradigma da complexidade e o paradigma da simplificação	28
Quadro 3 – Evolução tecnológica do homem e impacto intelectual	33
Quadro 4 – Utilização das tecnologias pelos docentes pesquisados	94

LISTA DE SIGLAS

IES – Instituições de Ensino Superior

STF – Supremo Tribunal Federal

STJ – Superior Tribunal de Justiça

Tics – Tecnologias de Informação e Comunicação

TJSC – Tribunal de Justiça de Santa Catarina

RESUMO

A presente dissertação intitulada *Aprendendo a Aprender Direito: Ensino Jurídico no Paradigma da Complexidade* investiga as noções do referido paradigma onde se torna necessária a visão do todo e a possível integração das novas tecnologias ao processo educativo superior, bem como, mudanças no perfil docente e discente. O referencial teórico traz os conceitos de paradigma, partindo-se da concepção de Kuhn (1962) e sobre a complexidade, a partir dos ensinamentos de Edgar Morin (1990), para depois estudar o paradigma da complexidade, especialmente amparados nas teorias de Maria José Esteves de Vasconcellos (2003) e Marilda Aparecida Behrens (2006), sendo a base para contrapô-lo ao denominado paradigma da simplificação. Este é ponto de partida para se estudar o ensino universitário e, especialmente, o ensino jurídico sobre o olhar do paradigma da complexidade, embasando-se este estudo nas idéias de rizoma, de Gilles Deleuze e Félix Guatari (1995) e do processo de “aprender a aprender” preconizado por Behrens (2004), onde o professor é ao mesmo tempo mestre e aprendiz. A partir da necessária mudança paradigmática do ensino jurídico, e, acreditando-se que a utilização da Internet possa contribuir para a integração do ensino jurídico ao paradigma da complexidade, a pesquisa foi desenvolvida a partir do seguinte problema: A utilização da Internet está integrada na prática dos professores do ensino jurídico das instituições pesquisadas como estratégia de ensino e estratégia para seu próprio aprendizado? O universo de pesquisa foram 153 docentes do ensino jurídico em três Instituições de Ensino Superior catarinenses, localizadas no Vale do Itajaí em Santa Catarina. A utilização da Internet foi assim analisada sobre as perspectivas do “rizoma” de Deleuze e Guatari (1995) e da Inteligência Coletiva de Pierre Lévy (2001a). A pesquisa empírica foi realizada através da aplicação de questionários respondidos pessoalmente pelos docentes na sala dos professores. Foram eleitas como categorias de análise: a) Estratégias de Ensino *on line* que representam estratégias que o professor utiliza quando ensina aos alunos e b) Estratégias de Aprendizagem que o professor usa para o seu próprio aprendizado. Os dados coletados demonstraram que a Internet está integrada à prática docente das IES pesquisadas, porém, não é utilizada em toda a sua potencialidade. Verificou-se também que a pesquisa jurídica na Internet ainda é pouco utilizada como estratégia de ensino e que os fóruns de discussão, ferramenta que entende-se possuir características próprias do paradigma da complexidade, praticamente, não é utilizada.

Palavras-chave: Ensino Jurídico. Paradigma da Complexidade. Internet. Rizoma.

ABSTRACT

This dissertation, entitled *Aprendendo a Aprender Direito: Ensino Jurídico no Paradigma da Complexidade* (Learning to Learn Law: Legal Education in the Paradigm of Complexity) investigates the notions of this paradigm, which requires a vision of the whole, and the possible integration of new technologies with the educational processes, as well as changes in the profile of professors and students. The theoretical framework brings the concepts of paradigm – based on the concept of Kuhn (1962) – and complexity, from the teachings of Edgar Morin (1990), before going on to study the paradigm of complexity, supported in particular by the theories of Maria Jose Esteves de Vasconcellos (2003) and Marilda Aparecida Behrens (2006), as the basis for contrasting it with the so-called paradigm of simplification. This is the starting point for the study of university education and in particular, legal education, from a perspective of the paradigm of complexity. This study is based on the ideas of rhizome, proposed by Gilles Deleuze and Félix Guatari (1995), and the process of “learning to learn” of Behrens (2004), in which the teacher is, at one and the same time, both master and apprentice. From the necessary shift in paradigm of legal education, and, in the belief that the use of the Internet can contribute to integrating legal education with the paradigm of complexity, this study was based on the following problem. Does the use of the Internet form part of the teaching practice in legal education in the institutions investigated, as a teacher strategy and as strategy for teacher’s own learning? The study sample consisted of 183 professors of legal education in three Institutions of Higher Education located in the Vale do Itajaí region, of the State of Santa Catarina. The use of the Internet was therefore analyzed from the perspectives of the “rhizome” of Deleuze and Guatari (1995) and the Collective Intelligence of Pierre Lévy (2001a). Empirical research was carried out through the application of questionnaires which were answered personally, by the professors, in the teacher’s room. The following categories of analysis were elected: a) On-line Education strategies which represent strategies used by the professor when teaching the students b) Learning Strategies that the professor uses for his or her own learning. The data collected demonstrate that the Internet is integrated with the teaching practice of the IEHs investigated, but that it not used to its full potential. It was also observed that legal research using the Internet still little used as an education strategy, and that discussion forums, a tool which we understand as having characteristics of the paradigm of complexity, are hardly used.

Key-words: Legal Education. Paradigm of Complexity. Internet. Rhizome.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 OBJETIVOS	18
2.1 OBJETIVO GERAL.....	18
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	18
3 PARADIGMA DA COMPLEXIDADE	19
3.1 Conceitos de Paradigma e Complexidade	19
3.1.1 Conceito de paradigma	20
3.1.2 Conceito de Complexidade.....	21
3.2 DO PARADIGMA DA SIMPLIFICAÇÃO (CONSERVADOR) PARA O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE.....	23
3.2.1 Ensino universitário no paradigma da complexidade.....	28
3.2.2 Ensino jurídico no paradigma da complexidade	46
3.2.3 Utilização da Internet como estratégia de ensino jurídico voltado ao paradigma da complexidade e estratégia de ensino para o aprendizado docente.....	48
3.2.4 Mudança do perfil docente	65
3.3 LITERATURA INTERNACIONAL SOBRE O USO DA INTERNET NO ENSINO DE DIREITO	72
4 METODOLOGIA	82
4.1 O UNIVERSO DA PESQUISA	82
4.2 OS MÉTODOS DE ABORDAGEM E DE PROCEDIMENTOS	82
4.3 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	84
5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS – A UTILIZAÇÃO DA INTERNET PELOS PROFESSORES DO CURSO DE DIREITO NAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS	86
5.1 RESULTADOS POR INSTITUIÇÃO	86
5.1.1 Instituição A	86
5.1.2 Instituição B.....	88
5.1.3 Instituição C.....	90
5.2 RESULTADOS CONSOLIDADOS	92
5.2.1 Estratégias de ensino on line e estratégias de ensino para o próprio aprendizado: a mais e a menos utilizada	94

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	100
OBRAS CONSULTADAS	105
APÊNDICE A – Questionário respondido pelos professores nas IES pesquisadas – março/ abril/maio de 2007	106

1 INTRODUÇÃO

O ensino universitário na sociedade do conhecimento, passou por inúmeras transformações, sendo que hoje se fala em “educar para a complexidade”.

Na sociedade do conhecimento não tem mais lugar o paradigma educacional conservador, sendo que o ensino universitário precisou, e ainda precisa adaptar-se a esta nova realidade.

A sociedade moderna, em decorrência do mundo globalizado, impôs, assim, novos paradigmas para a ciência. O paradigma conservador, fundado em um conhecimento fragmentado, racional e individualista, cede lugar a um paradigma voltado à complexidade, que pressupõe uma revisão das práticas pedagógicas, com a integração das tecnologias da informação ao processo educativo.

Já em 1999, ao estabelecer as Diretrizes Curriculares para o ensino médio, o Ministério da Educação apontou como direito de todo brasileiro: “entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e da vida social”.¹

Isto porque, o advento das tecnologias e, especialmente, da Internet transformou substancialmente a comunicação com a criação de uma nova linguagem, em um novo espaço, o ciberespaço. Neste espaço a organização do saber se explica por conceitos de virtual e “inteligência coletiva” de Pierre Lévy (2001) e “rizoma” de Gilles Deleuze e Félix Guatari (1995), onde os textos, que são transformados em hipertextos, deixam de ser apenas de um autor, na medida em que poderão evoluir com a contribuição de outros. A internet é, pois, agente de enunciação coletiva e de transformação das pessoas e das estruturas sociais.

Assim sendo, entende-se que a Internet não se configura como mera estratégia de ensino jurídico, mas também como fonte de aprendizado próprio do professor.

¹ RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 26 DE JUNHO DE 1998 Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Art. 10, letra “h”.

Especificamente no campo do Direito, a Internet possibilita o acesso a recursos tecnológicos de ponta, bem como, a informações atualizadas. Conforme levantamento realizado por Kaminski (2002, p.4), há mais de dez anos é possível ter acesso às novidades tecnológicas, tais como sistema “*push*” sistema de comunicação de andamento processual por meio eletrônico (1999), pautas das sessões plenárias do STF disponíveis na Internet (2001) e possibilidade de “treino” de voto disponível no site do TSE (desde 2002). Mais recentemente, disponibilizou-se a visualização de julgamentos de recursos *on line* pelo Tribunal Regional Federal da 3ª Região (www.trf3.gov.br), já é possível ajuizar um processo totalmente virtual², e já houve no Supremo Tribunal Federal o julgamento do primeiro recurso totalmente informatizado³. Importante também salientar que o Brasil ocupa o 7º lugar no mundo no ranking de acesso de sites ligados ao Judiciário, conforme tabela abaixo:

PAÍS	2004	LUGAR EM 2004	2006	LUGAR EM 2006	VARIAÇÃO ENTRE 2004 E 2006
Estados Unidos	76,4%	1	80,7%	1	4,3%
Argentina	57,9%	3	67,2%	2	9,3%
Costa Rica	64,1%	2	66,8%	3	2,8%
México	57,7%	4	57,7%	4	0,0%
Peru	47,4%	6	57,5%	5	10,1%
Canadá	40,6%	10	57,5%	6	16,9%
Brasil	45,8%	8	45,8%	7	0,0%
Chile	46,6%	7	44,9%	8	-1,7%
(...)					
Suriname	0,0%	34	0,0%	34	0,0%

Quadro 1 – Ranking de acesso de países de sites ligados ao Judiciário

Fonte: Observatório de políticas públicas de inclusão digital.

É inegável que o ensino jurídico brasileiro sofre uma crise e que precisa ser repensado sendo que a pesquisa e a mudança do perfil docente têm sido apontadas como os “caminhos” a viabilizar uma renovação do ensino jurídico no país. E o ciberespaço tem se mostrado apto a auxiliar nesta tarefa.

A presente pesquisa surge neste cenário, em que há uma demanda por atualização permanente e o surgimento do que Lévy (2001, p. 17) designou como cibercultura.

² Trata-se do E-PROC – disponível no site da Justiça Federal dos Estados

³ Disponível no site do STF (www.stf.gov.br). RE 551476, julgado em 22/06/2007.

Desse modo, o que motiva a presente investigação é o desenvolvimento das tecnologias de informática a serviço da inteligência coletiva, na busca da Educação para a Complexidade. Justifica-se pela necessidade de se verificar como os professores do ensino jurídico estão se posicionando diante desta nova realidade, a fim de se verificar se a utilização da Internet está integrada na prática dos professores do ensino jurídico das IES pesquisadas como estratégia de ensino e estratégia para seu próprio aprendizado.

Na pesquisa foram envolvidas três Instituições de Ensino Superior catarinenses localizadas no Vale do Itajaí, identificadas por Instituição A, B e C e um Curso: Direito, oferecido no período noturno. Foram sujeitos desta pesquisa a totalidade dos docentes do referido curso em cada instituição, totalizando 153 que responderam as perguntas contidas em um questionário escalonado constante do Apêndice A. Os dados para análise foram colhidos neste questionário, aplicado nos meses de março a maio de 2007.

No referencial teórico, procurou-se investigar como se caracteriza os conceitos de paradigma e complexidade, bem como se analisa como o saber se organiza no ciberespaço. Estuda-se, ainda, a virtualização do conhecimento, o conceito de inteligência coletiva e a caracterização da Internet como espaço rizomático a partir dos conceitos de Pierre Lévy (2001a), Gilles Deleuze e Félix Guatari (1995).

Ainda neste capítulo, trata-se da transição do paradigma da simplificação (conservador) para o paradigma da complexidade e aborda-se o ensino universitário sob a ótica deste paradigma. Também, e especificamente, aborda-se a necessária revisão do ensino jurídico, a fim de integrá-lo neste novo paradigma. Ao final, apresenta-se alguns dos instrumentos de pesquisa jurídica disponíveis na rede, os quais se configuram como estratégias de ensino e aprendizagem *on line* e que serviram de base para a coleta de dados e consecução do objetivo da presente dissertação. Em seguida realizou-se uma revisão da literatura em pesquisas internacionais que tiveram por objeto a utilização da Internet no ensino do Direito.

O capítulo quatro apresenta a metodologia da pesquisa, delimitando seu universo, contextualização, métodos de abordagem e procedimento, bem como as respectivas categorias de análise, tendo em vista a problematização entre ensinar e aprender. Apresenta também os dados obtidos pela pesquisa empírica.

Os dados obtidos são examinados e discutidos no capítulo 5, sendo apresentados, primeiramente, de forma isolada em cada IES pesquisada, e posteriormente de forma consolidada.

O sexto e último capítulo apresenta as considerações finais elaboradas com base nos dados obtidos por meio desta pesquisa, seguidas das referências e apêndice.

Inicia-se pelos objetivos e referencial teórico, apresentados a seguir.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Estabeleceu-se, como objetivo geral da presente pesquisa: Diagnosticar a utilização da Internet como estratégia aprendizagem e de ensino jurídico.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Como objetivos específicos, procurou-se:

- a) demonstrar que são inúmeras as ferramentas disponíveis *on line*, as quais se configuram no ensino jurídico como estratégias de ensino (aos alunos) e aprendizagem (para o próprio professor), optando-se por aquelas que se elencou como as principais para viabilizar a análise dos dados coletados;
- b) verificar se os professores de Direito utilizam a pesquisa com foco na Internet como estratégia de ensino;
- c) qual a tecnologia mais e menos utilizada como estratégia de ensino;
- d) no que se refere às tecnologias “revistas jurídicas eletrônicas” e “fórum de discussão”, pesquisar se os professores a utilizam mais como estratégia de ensino ou de aprendizagem.

3 PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

A fim de que se possa estabelecer a relação do professor do ensino jurídico com o ciberespaço, objeto de pesquisa desta dissertação, importante que se estabeleça, à luz do referencial teórico, conceitos cujo entendimento se mostra como indispensáveis para a compreensão dos resultados.

Neste momento, cumpre esclarecer que o cenário em que se desenvolve o presente estudo é a sociedade do conhecimento (voltada para a produção intelectual com uso intensivo de tecnologias e globalização) que sucedeu a sociedade industrial (voltada para a produção de bens materiais). O advento da sociedade do conhecimento importa na mudança do paradigma conservador do processo educacional para um novo paradigma denominado “Paradigma da Complexidade”, estudado a seguir.

Para o entendimento da evolução da sociedade e surgimento do pensamento complexo, elaborou-se o seguinte mapa conceitual, apoiados nos ensinamentos de Behrens (2006).

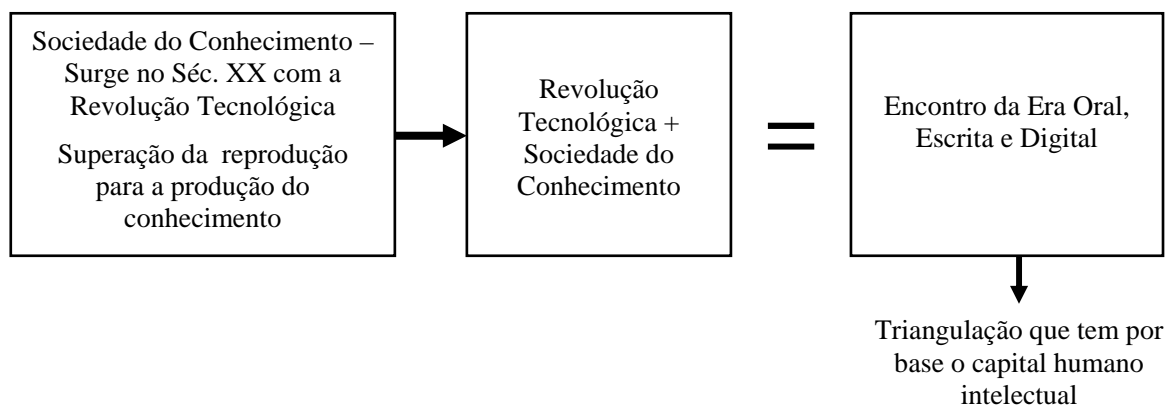


Figura 1 – Evolução da sociedade e surgimento do pensamento complexo

Fonte: Behrens (2006) adaptado pela Autora (2007).

3.1 CONCEITOS DE PARADIGMA E COMPLEXIDADE

A apreensão do conceito de paradigma da complexidade pressupõe o entendimento dos diversos aspectos em que o tema tem sido abordado. Inicialmente, cumpre analisar a etimologia das palavras *paradigma* e *complexidade*.

3.1.1 Conceito de Paradigma

Segundo Vasconcellos (2003, p. 30), o termo “paradigma”, vem do grego “*parádeigma*”, significando “modelo, padrão”. O termo ficou em evidência quando foi utilizado por Thomas Kuhn em sua obra *A Estrutura das Revoluções Científicas* (1962). Em 1971, quando escreveu “Segundos pensamentos sobre paradigmas”, Kuhn sugere a utilização do termo em duas concepções: como “teoria” (uso intradisciplinar ou intratemático) e como “paradigma” (uso transdisciplinar):

No primeiro sentido, paradigma foi usado por Kuhn para se referir a uma estrutura conceitual, partilhada por uma comunidade de cientistas e que lhes proporciona modelos de problemas e soluções. Assim, encontramos, por exemplo, ‘paradigma sociológico’, no lugar de teoria sociológica. (VASCONCELLOS, 2003, p. 37).

Neste primeiro sentido, Kuhn (*apud* VASCONCELLOS, 2003, p. 37), esclarece que o termo mais apropriado seria teoria, tendo um uso intratemático.

No segundo sentido, aponta o uso transdisciplinar do termo paradigma, a este se referindo como sendo: “conjunto de crenças e valores subjacentes à prática científica, sendo, portanto, intradisciplinar” (KUHN, *apud* VASCONCELLOS, 2003, p. 38). Segundo a autora (2003, p. 39) é neste segundo sentido, que o termo tem sido mais frequentemente utilizado, quando traz, a exemplo, os ensinamentos de Capra:

Em seu livro, *O ponto de mutação* (1982), o físico Fritjof Capra, por exemplo, usa paradigma para significar a totalidade de pensamentos, percepções e valores que formam uma determinada visão de realidade, que é a base do modo como uma sociedade se organiza, como, no caso, como o faz a comunidade científica.

Este conceito de Kuhn também se coaduna com o pensamento de Morin (1990, p.13) para quem os paradigmas são “princípios supralógicos de organização do pensamento [...], princípios ocultos que governam a nossa visão das coisas e do mundo sem que disso tenhamos consciência”. É também neste sentido que tomar-se-á o termo paradigma neste estudo.

3.1.2 Conceito de Complexidade

Diante da enorme quantidade de especialistas que vêm tentando estabelecer um conceito de complexidade, optou-se por estudá-lo sob a ótica de Vasconcellos (2003) e Behrens (2006), que têm como referencial teórico comum os ensinamentos de Edgar Morin (1990), filósofo francês, que desde o início da década de 1980, tem se dedicado ao estudo do tema.

Partindo dos ensinamentos de Morin (1990, p. 17), busca-se um conceito de complexidade:

À primeira vista, a complexidade é um tecido (*complexus* (sic): o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Na segunda abordagem, a complexidade é efectivamente (sic) o tecido de acontecimentos, acções (sic), interações, retroacções (sic) determinações, acasos que constituem o nosso mundo fenomenal.

O conhecimento da etimologia da palavra, “*complexus*” e a acepção da mesma como sendo o “tecido de acontecimentos” delineados por Morin, se mostram como de suma importância para que não se tome o termo em seu sentido coloquial de “difícil, inatingível e inexplicável”.

Vasconcellos (2003, p. 104) aponta a complexidade como uma importante dimensão ou pressuposto epistemológico da ciência novo-paradigmática, estudada no próximo item. Aduz que a discussão sobre a complexidade não é nova, mas sua aceitação pela ciência é recente e que a discussão do tema complexidade teve relevância a partir de junho de 1984, em Cérisy, França, em um colóquio intitulado *As Teorias da Complexidade*, surgido das idéias de Atlan, médico, biólogo e professor de biofísica. Segundo Atlan (1984 *apud* VASCONCELLOS, 2003, p. 105) o “desenvolvimento das ciências da informação começou a fornecer os meios não só para se colocar a questão “de que é feita a complexidade?”, como para tentar responder a ela”.

Buscando conceber como se percebe a complexidade, Vasconcellos (2003, p. 110) traz várias “propostas de conceituação do termo”, partindo do conceito de sistema complexo, que “é aquele constituído de um número muito grande de unidades, com uma enorme quantidade de interações”. E prossegue, enfatizando que o termo foi primeiramente associado à matemática por Capra em *A teia da vida* (1996). Referida obra traz um capítulo sobre a

matemática da complexidade, em que trata de vários aspectos de uma abordagem matemática para os “sistemas caóticos”. E ainda, ao tratar do conceito de outros especialistas, Vasconcellos (2003, p. 110) acrescenta:

Por outro lado, outros especialistas, ao abordarem a complexidade, enfatizam que ‘as noções de simples e complexo não são propriedades intrínsecas das coisas, mas dependem fundamentalmente das condições lógicas e empíricas em que tomamos conhecimento das coisas’ (ATLAN 1984, p. 35). Assim, ‘perceber um complexo significa perceber que suas partes constitutivas se comportam uma em relação às outras, de tal e qual modo [e que] não podemos nem imaginar um objeto a não ser em conexão com outros objetos. (WITTGENSTEIN, 1921, 5, 5423).

Assim, a complexidade, pressupõe o estudo do “todo”, contemplando o contexto em que se encontra inserido o objeto, como adiante analisado. E ainda mais: admitir a incerteza dos sistemas e fenômenos. Esclarece Morin (1990, p. 42), ao discorrer sobre a complexidade:

À primeira vista, é um fenômeno quantitativo, a extrema quantidade de interações e interferências entre um número muito grande de unidades. Com efeito, qualquer sistema auto-organizador (vivo), mesmo o mais simples, combina uma ordem muito grande de unidades da ordem de bilhões (sic), quer de moléculas numa célula, quer de células no organismo (mais de 10 bilhões (sic) de células para o cérebro humano, mais de 30 bilhões (sic) para o organismo). Mas a complexidade não compreende apenas quantidades de unidades e de interações (sic) que desafiam as nossas possibilidades de cálculo; compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios. A complexidade num sentido tem sempre contacto com o acaso. Assim, a complexidade coincide com uma parte de incerteza, é a incerteza no seio dos sistemas ricamente organizados.

Behrens (2006, p. 11), por sua vez, trata o paradigma da complexidade como uma “nova compreensão da vida”, que propõe:

Uma estrutura conceitual que integra as dimensões biológica, cognitiva e social da vida, da mente e da sociedade’ e inclui o desenvolvimento de uma maneira coerente e sistêmica de encarar algumas das questões mais críticas da nossa época. [...] (BEHRENS, 2006, p. 13)

Embasada nos ensinamentos de Capra, especialmente em “As Conexões Ocultas”, em que este defende “a superação da dualidade entre as estruturas materiais e sociais” Behrens (2006, p. 13) adverte que esta superação “atinge a lógica epistemológica de conceber o universo” e ainda: “Implica em uma abertura epistemológica que leve em conta o movimento do universo, a superação das certezas absolutas, a fragmentação do conhecimento, a busca do papel da incerteza e do diálogo.”

A complexidade em Behrens (2006, p. 14) é, pois, vista como uma forma de pensamento universal, em rede onde “a aprendizagem passa a ter foco na visão complexa do universo e na educação para a vida”.

Entende-se que os conceitos acima estudados se coadunam e se completam tendo aplicação ao processo educativo e especificamente ao ensino jurídico, foco deste estudo.

3.2 DO PARADIGMA DA SIMPLIFICAÇÃO (CONSERVADOR) PARA O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

Explicitados os conceitos de paradigma e complexidade, partir-se-á para o estudo do “Paradigma da Complexidade”, novo paradigma da ciência, a fim de que se possa, no capítulo seguinte, perquirir como o ensino universitário e especificamente o ensino jurídico se enquadram neste novo paradigma.

Porém, como bem adverte Morin (1990, p. 70), para compreender o paradigma da complexidade é preciso saber antes que existe um paradigma da simplicidade ou simplificação. Sobre o princípio da simplificação Morin (1990, p.15) afirma:

Vivemos sob o império dos princípios de disjunção, de redução e de abstração, cujo conjunto constitui o que eu chamo de do homem. A única maneira de remediar esta disjunção foi uma outra simplificação: a redução do complexo ao simples (redução do biológico ao físico, do humano ao biológico) [...] A única maneira de remediar esta disjunção foi uma outra simplificação: a redução do complexo ao simples (redução do biológico ao físico, do humano ao biológico).

O paradigma da simplificação é utilizado pela ciência tradicional. Mas, o que se entende por paradigma tradicional da ciência?

Vasconcellos (2003, p. 68) esclarece que a ciência tradicional, é a ciência também designada “ciência moderna”, que se desenvolveu na Idade Moderna a partir do século XVII e que tem mais de 400 anos de história, mas que continua vigorosa em nossos dias. Descrevendo o paradigma tradicional, distinguiu três dimensões, (simplicidade, estabilidade e objetividade) que adotou como descrição resumida deste paradigma:

- a) **O pressuposto da simplicidade: a crença em que, separando-se o mundo complexo em partes, encontram-se elementos simples, em que é preciso separar as partes para entender o todo**, ou seja, o pressuposto de que ‘o microscópio é simples’. Daí decorrem, entre outras coisas, a atitude de análise e a busca das relações causais lineares.

- b) **O pressuposto da estabilidade do mundo: a crença em que o mundo é estável, ou seja, em que ‘o mundo já é’.** Ligados a este pressuposto, estão a crença na determinação – com a conseqüente previsibilidade dos fenômenos – e a crença na reversibilidade – com a conseqüente controlabilidade dos fenômenos.
- c) **O pressuposto da objetividade a crença em que é possível conhecer objetivamente o mundo tal como ele é na realidade e a exigência da objetividade como critério de cientificidade.** Daí decorrem os esforços para colocar entre parênteses a subjetividade do cientista para atingir o ‘universo’, ou a versão única do conhecimento. (VASCONCELLOS, 2003, p. 69, sem grifos no original).

Em contraposição ao paradigma tradicional, surgiu o paradigma da complexidade. Vasconcellos (2003, p. 101, sem grifo no original), aponta três avanços nas três dimensões epistemológicas ou três eixos que descrevem o paradigma tradicional, acima transcrito, resumidamente:

- a) **Do pressuposto da simplicidade para o pressuposto da complexidade:** o reconhecimento de que a simplificação obscurece as inter-relações de fato existentes entre todos os fenômenos do universo e de que é imprescindível ver e lidar com a complexidade do mundo em todos os seus níveis. Daí decorrem, entre outras, uma atitude de contextualização dos fenômenos e o reconhecimento da causalidade recursiva.
- b) **Do pressuposto da estabilidade para o da instabilidade do mundo:** o reconhecimento de que ‘o mundo está em processo de tornar-se’. Daí decorrem necessariamente a consideração da indeterminação, com a conseqüente imprevisibilidade de alguns fenômenos, e da sua irreversibilidade, com a conseqüente incontrolabilidade desses fenômenos.
- c) **Do pressuposto da objetividade para o pressuposto da intersubjetividade na constituição do conhecimento do mundo:** o reconhecimento de que ‘não existe uma realidade independente de um observador’ e de que o conhecimento científico do mundo é construção social, em espaços consensuais, por diferentes sujeitos/observadores. Como conseqüência o cientista coloca a ‘objetividade entre parênteses’ e trabalha admitindo autenticamente o multi-versa: múltiplas versões da realidade, em diferentes domínios lingüísticos de explicações.

Na Figura 2, em forma de esquema, pode-se visualizar a transformação paradigmática da ciência:

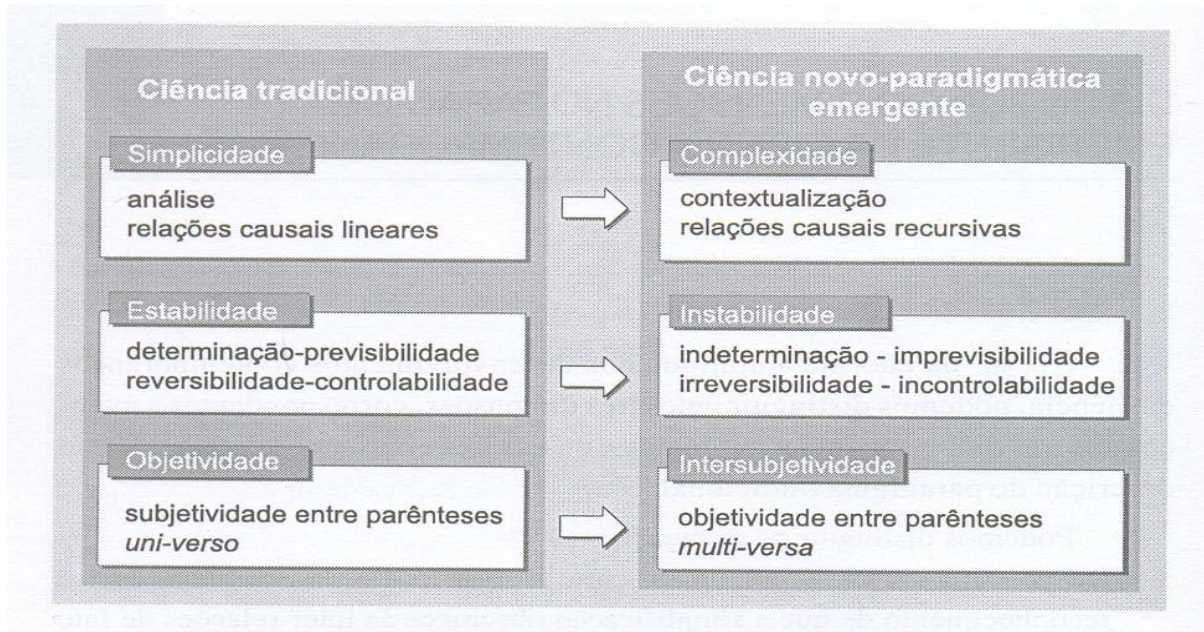


Figura 2 – Quadro de referência para a transformação paradigmática da Ciência
 Fonte: Vasconcellos (2003, p. 102).

Morin (1990, p. 19) também propõe a substituição do paradigma da disjunção/redução/unidimensionalização, por um paradigma de distinção/conjunção/conjunção “que permita distinguir sem separar, associar sem identificar ou reduzir”. Ainda sobre a necessária revisão do paradigma:

Este paradigma comportaria um princípio dialógico e translógico, que integraria a lógica clássica tendo simultaneamente em conta os seus limites de facto (problemas de contradição) e de jure (limites do formalismo). Traria nele o princípio da *Unitas multiplex*, que escapa à Unidade abstracta do alto (holismo) e do baixo (reduccionismo) (MORIN, 1990, p. 19).

Pensar complexo significa, pois, repensar paradigmas, mudar hábitos, repensar nossa visão de mundo. Significa não separar “o objeto do contexto”.

Pertinentes aqui as palavras de Behrens (2006, p. 21):

O entendimento da complexidade num mundo repleto de incerteza contradições, paradoxos, conflitos, desafios, permite alertar que reconhecer a complexidade significa renunciar a visão estanque e reducionista de conviver no Universo. Significa aceitar o questionamento intermitente dos problemas e das suas possíveis soluções. Na realidade, busca aceitar uma mudança periódica de paradigma, uma transformação na maneira de pensar, de se relacionar e de agir para investigar e integrar novas perspectivas.

A mudança paradigmática (especialmente no que diz respeito à Ciência do Direito), não é simples, mas é possível.

Vasconcellos (2002, p. 111) esclarece que o “paradigma da simplificação dificulta, mas certamente não impedirá o pensamento complexo”, trazendo imagens que nos permitem exercitar esta “visão complexa”. A primeira trata-se do cubo de Necker, onde se podem ver coisas diferentes, de acordo com o ângulo de focalização da visão: ângulo “a” ou ângulo “b”.

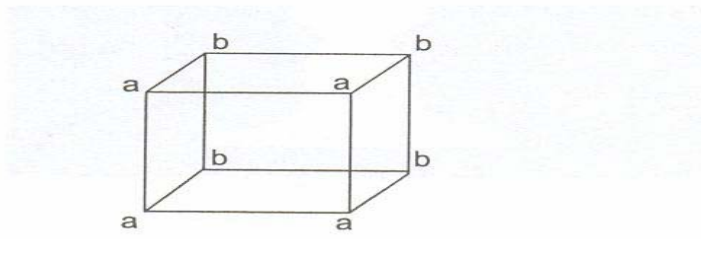


Figura 3 – Cubo de Necker, uma figura reversível

Fonte: Vasconcellos (2003, p. 111).

Como observa Vasconcellos (2002, p. 111): “Provavelmente, uma das percepções tenderá a predominar sobre a outra e você terá que se esforçar quando quiser ver do outro jeito.”

Pode-se dizer que assim funciona com o pensamento complexo: a visão predominante poderia ser encarada como nosso paradigma e a segunda visão, como a possibilidade de “rever conceitos” e ver a questão de “outra forma”, demonstrando que o pensamento simplificador não impede o pensamento complexo.

Ainda segundo Vasconcellos (2002, p. 111-113) o pensamento complexo pressupõe mudança de atitude. Após realizar a operação lógica da “distinção” identificando o sujeito ou o objeto, o cientista, exercitará a lógica da “conjunção”, desfocando do sujeito ou do objeto, para focar no contexto: “em vez de acreditar que vamos ter como objeto de estudo o elemento, ou o indivíduo, e que teremos que delimitá-lo muito bem, precisamos passar a acreditar que estudaremos ou trabalharemos sempre com o objeto em contexto”.

Para se chegar à contextualização (reintegrar o objeto no contexto, ou vê-lo existindo no sistema) do objeto ou do problema é necessário que se faça a ampliação do foco, o que possibilita a visão de sistemas amplos, sem que, contudo, o indivíduo desapareça, mas

estudando-o dentro daquele contexto, e mais, dentro das interligações deste contexto (sistema) com os demais. A fim de ilustrar esta assertiva, Vasconcellos (2003, p. 112) traz a figura a seguir:

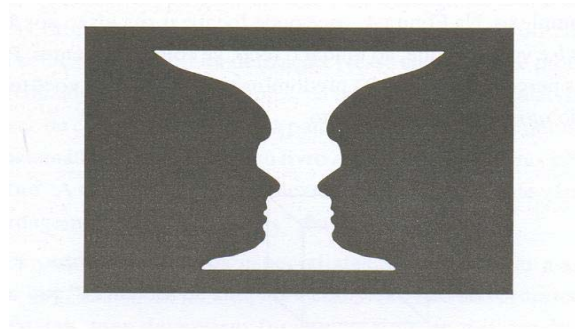


Figura 4 – Cálice que também pode ser visto como duas faces

Fonte: Vasconcellos (2003, p. 112).

Explicando a figura, Vasconcellos (2003, p.112), ressalta que “ao focar nas relações, os elementos não vão desaparecer e vão continuar importantes.” E afirma que:

Quando você coloca o foco no cálice (que pode também ser visto como duas faces), este se salienta, tornando-se figura, parece aproximar-se, enquanto os dois perfis parecem retroceder, ficam como fundo, mas não desaparecem; e o contrário acontece quando você coloca o foco nos dois perfis. Assim, também, colocar o foco nas relações não faz desaparecerem os elementos que se relacionam. (VASCONCELLOS, 2003, p.112)

Esta visão sistemática advém da lógica da conjunção, que segundo Vasconcellos (2003, p.113) advém de “um pensamento integrador e não reducionista, o qual tem sido chamado de atitude “e-e”, “e (isto) e (aquilo)”, ou “tanto (isto) quanto (aquilo). [...] Trata-se de promover uma articulação, sem reduzir nem eliminar as diferenças” (VASCONCELLOS, 2003, p. 133).

No pensamento complexo não existe causalidade linear, qual seja, tal causa produz tal efeito – e exige que se pense em relações causais recursivas. Este conceito pressupõe uma revisão das noções de produtor e produto, uma vez que nesta dimensão,

o produto é produtor do próprio processo que o produz, o que na ciência tradicional encerra uma contradição [...]. Mas pensar complexamente é aceitar a contradição, confrontá-la e superá-la, sem negá-la e sem querer reduzi-la (VASCONCELLOS, 2003, p. 116).

Para melhor compreensão, elaborou-se o quadro comparativo a seguir.

PARADIGMA DA COMPLEXIDADE	PARADIGMA DA SIMPLIFICAÇÃO
Contextualização = estudo do objeto em contexto = Operações lógicas de distinção e conjunção = identificação do sujeito e do objeto, sem dissociá-lo deste contexto = foco nas relações e inter-relações = permite visão em rede.	Delimitação do sujeito e objeto fora do contexto. Operações lógicas de disjunção e redução. Estudo do objeto isoladamente = visão isolada e fragmentada.
Pensamento integrador = atitude “e-e” = Aceitar a contradição e as diferenças sem reduzi-las ou eliminá-las	Pensamento reducionista = atitude “ou-ou”. Eliminação da contradição.
Principal característica: princípio dialógico = relações causais recursivas – sistemas abertos	Pensamento dialético – causalidade linear = noções de causa e efeito – sistemas fechados
Interdisciplinaridade (focalização das possíveis e necessárias relações entre as disciplinas e a efetivação de contribuições entre elas)	Negativa à interdisciplinaridade (compartimentação estrita do saber)

Quadro 2 – Comparativo entre o paradigma da complexidade e o paradigma da simplificação

Fonte: A autora (2007).

Sobre a necessidade de superação do conhecimento fragmentado e a contextualização do objeto, Morin (2000, p. 14), aponta a necessária superação da visão mecanicista do universo e esclarece:

A supremacia do conhecimento fragmentado, de acordo com as disciplinas, impede freqüentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituído por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto.

E esta visão de totalidade, em contraposição é própria do paradigma da complexidade, conforme aponta Behrens (2006, p. 19):

Os paradigmas inovadores são fortemente enfocados na visão de totalidade, de interconexão, de inter-relacionamento, na superação da visão fragmentada do universo e na busca da reaproximação das partes para reconstituir o todo nas variadas áreas do conhecimento.

3.2.1 Ensino universitário no paradigma da complexidade

A sociedade moderna, em decorrência do mundo globalizado, trouxe novos paradigmas para a ciência. Como acima explicitado, o paradigma conservador, fundado em um conhecimento fragmentado, racional e individualista, cede lugar ao paradigma voltado à complexidade.

Behrens (2006, p. 19) alerta que no momento atual, o paradigma da complexidade:

evidência a necessidade de profundas transformações sociais, o que implica dizer que todas as instituições, inclusive as educacionais, precisam reestruturar-se tendo em vista as mudanças que vêm ocorrendo no mundo, na sociedade, e, conseqüentemente, na vida de todos os seres que habitam o planeta.

De forma esquematizada, com base nos ensinamentos de Morin (2000) e Behrens (2006), elaborou-se a Figura 5, na qual se pode observar as características do paradigma da complexidade:

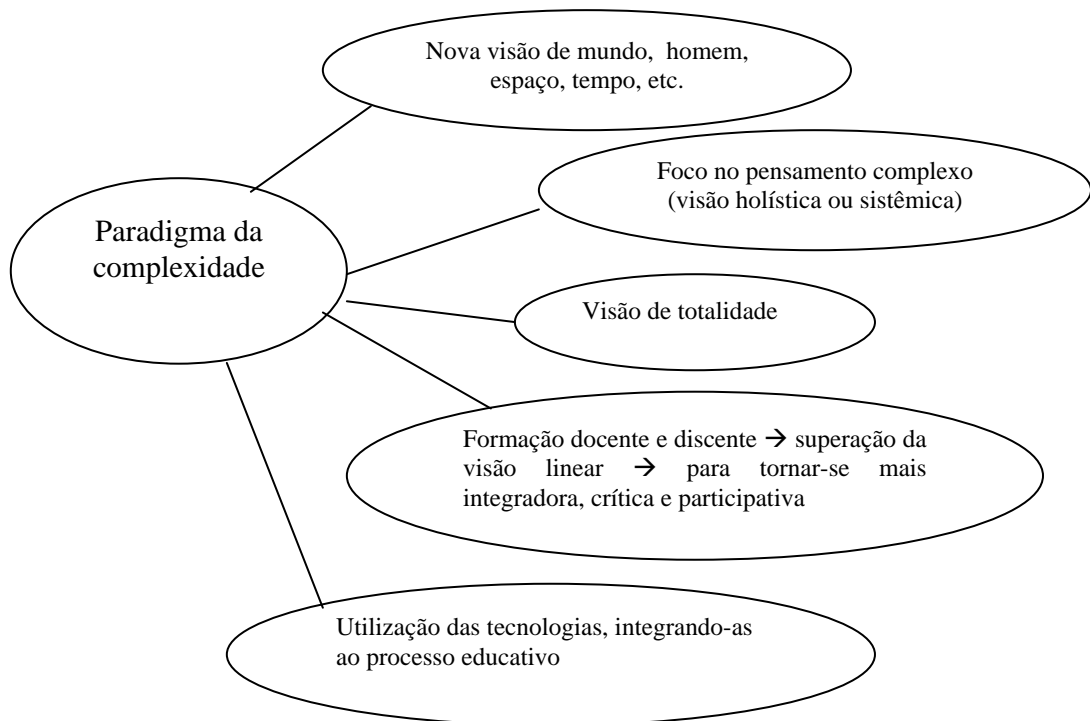


Figura 5 – Características do Paradigma da Complexidade

Fonte: Morin (2000) e Behrens (2006, p. 20), adaptado pela Autora (2007).

Entende-se, pois, que “Educar para a Complexidade” significa, assim, reconhecer que as mudanças impostas pela sociedade do conhecimento, onde, tanto a instituição de ensino superior quanto o professor assumem novos papéis. Assim sendo, neste paradigma torna-se necessário:

a) Reconhecer o processo educativo superior como um processo contínuo

A sociedade do conhecimento, pontuada pela globalização, impôs uma mudança no modelo de ensino universitário, como ressalta Behrens (2004, p. 68): “o processo de mudança paradigmática atinge todas as instituições e em especial a educação e o ensino nos diversos níveis, inclusive e, principalmente, as universidades [...]” Behrens (2004, p. 69) ainda acrescenta:

O advento dessas mudanças exige da população uma aprendizagem constante. As pessoas precisam estar preparadas para aprender ao longo da vida, podendo intervir, adaptar-se e criar novos cenários. [...]
O advento da economia globalizada e a forte influência dos avanços dos meios de comunicação e dos recursos de informática aliados à mudança de paradigma da ciência não comportam um ensino nas universidades que se caracterize por uma prática pedagógica conservadora, repetitiva e acrítica.

Diante da avassaladora quantidade e velocidade de informações e mudanças constantes no cenário mundial, não se pode mais conceber o ensino superior como um processo estanque e finito. Inegável assim, que, hodiernamente, a formação universitária necessita ser vista como o início de uma formação continuada.

Behrens (2004, p. 70) tece interessantes considerações que fortalecem esta idéia:

A visão de terminalidade oferecida na graduação precisa ser ultrapassada, pois vem gerando uma crise significativa nos meios acadêmicos. Crise alimentada pela falsa idéia de que ao terminar o curso o aluno está preparado para atuar plenamente na profissão. O novo desafio das universidades é instrumentalizar os alunos para um processo de educação continuada que deverá acompanhá-lo em toda sua vida.

Neste novo cenário, assim, passou a ser desafio das universidades, implementarem processos de formação continuada que Chermann e Bonini (2000, p. 28) entendem como sendo:

O desenvolvimento pessoal e atualização para competir nos diversos campos de trabalho, uma vez que a dinâmica de ajustes numa sociedade em constante mudança, com incessantes incorporações tecnológicas exige esta postura. O papel da Educação superior é justamente o de capacitar o cidadão profissionalmente, dando-lhe oportunidade além do ensino de extensão e de pesquisa. Sua missão é a de preparar indivíduos que estejam aptos a dar continuidade à formação que escolheram e que encontram dentro da Universidade.

Integrar o ensino universitário no paradigma da complexidade significa, pois, visar a formação de um profissional sempre atualizado e sintonizado com a realidade mundial e, assim, capacitado a atuar na sociedade em que se insere.

Moser e Kopelke (2005, p. 88), em seu artigo *As concepções sobre o ensino superior*, analisam a Educação Brasileira sob diversas óticas e advertem:

A educação tem um papel fundamental como agente transformador da sociedade. De acordo com E.F.Schumacher (1981), a educação deveria ter a missão de transmitir idéias de valor, e indicar a melhor maneira de conduzir a vida. Tecnologias e *know-how* também são importantes, mas devem vir em segundo plano. É muito perigoso ensinar tecnologias a indivíduos, sem sabedoria e sem discernimento, que podem usá-las de forma destrutiva. E valores, não são simples formas dogmáticas; eles são instrumentos para vermos, sentirmos interpretarmos e vivenciarmos o mundo que nos cerca.

Ao discorrer sobre a busca de um novo paradigma da complexidade na Educação Superior, Behrens (2006, p. 22-23) aponta as necessárias mudanças para integrar o ensino universitário ao novo paradigma: universidade como centro de transformação e também a mudança do foco da aprendizagem do ensinar para o aprender. E acrescenta:

A universidade e as escolas em geral, para atender a uma visão complexa, integradora ou holística, precisam passar a um centro que leve à transformação da sociedade. Para tanto, a aprendizagem precisa focar uma formação com postura sociocrítica. Com essa nova caracterização, a Educação Superior tende a tornar-se um local relevante para aprendizagem coletiva e individual.

Para que se atinja este objetivo, imprescindível a revisão do ensino e dos conteúdos, conforme preconiza Zaballa (2002, p. 24):

Assim como o processo de progressiva parcialização dos conteúdos escolares em áreas de conhecimento ou disciplinas conduziu o ensino a uma situação que obriga a sua revisão radical, a evolução de um saber unitário para uma diversificação em múltiplos campos científicos notavelmente desconectados um dos outros levou à necessidade de busca de modelos que compensem esta dispersão do saber.

b) Reconhecer que as tecnologias devem se integrar ao processo educativo

Para o entendimento da integração das tecnologias ao processo educativo, importante que se trace um breve histórico referente ao desenvolvimento das tecnologias, desde o corpo

humano, considerado como “a primeira tecnologia da inteligência” até o advento do computador.

D’Oliveira e Weiss (2003), em interessante trabalho sob o título *A evolução das tecnologias da inteligência e o seu impacto nas formas de ensinar e aprender* esclarecem de acordo com Sancho (1998), que “o desenvolvimento das tecnologias é uma atividade especificamente humana”. E acrescentam:

Esse desenvolvimento ocorreu a partir do momento em que o aprendiz, ser humano, foi germinando através de suas relações com o meio, na ação do cérebro com as mãos e a partir do momento em que começou a utilizá-las como instrumento para sentir e descobrir o mundo ao seu redor (SANVITO, 1991), criando instrumentos para a sua sobrevivência, foi transformando o local onde habitava em um ambiente de aprendizagem [...] As sociedades, ao se tornarem orais, criaram novas estratégias para aprender e ensinar não só os saberes práticos, mas também religiosos e sociais (MARCHAND, 2002), indo além do uso do corpo, exemplificando-se principalmente através dos mitos, parábolas e ensinamentos explicados por um mestre a seus discípulos (SIQUEIRA, 2001). É importante ressaltar que, quando se considera a oralidade uma tecnologia da inteligência, remete-se a atenção do leitor à fala e não à capacidade humana da linguagem, considerada por Lenje (2002) como um módulo cognitivo, sendo a oralidade, assim como o alfabeto de sinais (LIBRAS) utilizado por pessoas com dificuldades de falar ou escutar, tecnologias da inteligência ligadas a esse módulo. A relação com o saber construiu-se, em seguida, por meio da escrita e do livro. [...]

Com a criação do jornal, revista, rádio e televisão, passam a existir vários propagadores de informação com visões e interesses diferentes, levando o homem a preocupar-se não só com a atribuição do sentido à informação, mas também com a análise crítica desse mundo de informações com os quais ele passa a ter contato. Por volta de 1940, surge o primeiro computador, o Eniac, uma novidade tecnológica, que evolui até os sistemas hipermídias, reunindo os outros meios de comunicação utilizados pelo homem (PINA, 1998; SANCHO, 1998).

Extraí-se do referido estudo, o Quadro 3 a seguir, onde se pode demonstrar a evolução tecnológica pela qual passou o homem e o impacto intelectual causado por esta evolução. No início do desenvolvimento utilizava apenas o corpo para conhecer o mundo ao seu redor, e, nos dias atuais, em que se usa o computador e as demais tecnologias da inteligência para aprender e reconstruir o mundo e as suas relações sociais.

TECNOLOGIA	IMPACTO INTELECTUAL
Corpo	Utilização do corpo, principal instrumento para descobrir o mundo
Oralidade	Transmissão, para as novas gerações, das informações sobre o mundo e acontecimentos sociais estabelecendo-se principalmente através de mitos.
Escrita	Utilização da memória como recurso para gravar as informações tratadas pela memória.
Impressão	Com a invenção da prensa mecânica, ganha importância a atribuição dos sentidos às informações.
Jornal, revista, rádio, televisão	Através do surgimento das novas tecnologias da informação várias instituições passam a ser autoras de informação e a ênfase passa a ser a análise crítica
Computador	As potencialidades trazidas pela informática propiciam uma melhora na capacidade humana de criar, tratar, divulgar, armazenar avaliar e trabalhar em grupo.

Quadro 3 – Evolução tecnológica do homem e impacto intelectual

Fonte: Oliveira e Weiss (2003).

A relação da humanidade com o saber inicia-se, pois, com a oralidade passando-se à escrita e ao livro, seguidos dos jornais, revistas, rádio e televisão, sendo que nesta fase o homem passa a ter uma visão crítica diante das informações recebidas, evoluindo até o aparecimento do computador.

Também nas relações humanas as tecnologias “transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar” (PERRENOUD, 2001, p. 125).

Diante desta nova realidade, tem sido bastante difundida a integração das tecnologias de informação e comunicação ao processo educativo, havendo uma inegável convergência entre os dois processos sociais – comunicação e educação.

Esta inter-relação fez surgir um novo profissional, objeto de uma pesquisa realizada pelo Professor Ismar Soares (2006) intitulada *Comunicação/Educação: emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais*, ao qual denominou Educomunicador:

O Educomunicador seria, pois, o profissional que atuando numa das áreas do novo campo, demonstra capacidade para elaborar diagnósticos no campo da inter-relação Educação/Comunicação; coordenar ações e gestões de processos, traduzidos em políticas públicas; assessorar os educadores no adequado uso dos recursos da comunicação ou promover, ele próprio, quando lhe cabe a tarefa, o emprego cada vez mais intenso das tecnologias como instrumentos de expressão dos cidadãos envolvidos no processo educativo; implementar programas de ‘educação pelo e para os meios’ e refletir sobre o novo campo, sistematizando informações que permitam um maior esclarecimento sobre as demandas da sociedade em tudo o que diga respeito à inter-relação Comunicação/Educação.

No estudo em questão, foram pesquisados inicialmente 1.200 profissionais, sendo que a amostragem da pesquisa foi realizada com 178 especialistas que responderam a um questionário exploratório que lhes foi enviado, indagando basicamente, sobre a natureza da inter-relação em estudo, sobre as várias áreas de atividades dela resultantes e sobre o perfil do profissional da Comunicação Educativa. O resultado foi um profissional maduro (entre 40 e 50 anos), com formação superior (predominando os pós-graduados), dedicados preferencialmente (e às vezes simultaneamente) a seis grandes subáreas: pesquisa, educação para a comunicação, mediação tecnológica na educação, gestão da comunicação no espaço educativo, produção cultural e uso dos meios na educação para a cidadania.

c) Reconhecer que o saber passou a ser construído forma interligada: Inteligência Coletiva

Com o surgimento do primeiro computador (Eniac) e com o advento da Internet (que surgiu em 1988 nos EUA) evoluiu-se para os sistemas hipermídia que hoje se conhece e que mudaram a forma de construir o saber, que passou a se construir de forma coletiva.

Sobre o saber no mundo digital, Spenillo (2003, p. 2), em seu estudo intitulado *O Saber (científico) na era digital* apresentado na INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, afirma que:

[...] tornado viável em nossas sociedades informatizadas, o saber toma novas roupagens, novas condições de materialização e apreensão, por conta mesmo da fluidez, imanente ao digital, por sua transitoriedade, mutabilidade, descartabilidade. São características revolucionárias na relação com o saber (pessoal, social) na medida em que desloca-se para um outro suporte, não rígido, não estanque, não fisicamente limitado.

E a “invasão” da Internet e também das demais tecnologias (celular, caixa-eletrônico, celular) provocou inegáveis mudanças e impactos na vida em sociedade e na produção do saber.

Este mundo *on line*, traz alterações nas concepções de espaço (desterritorialização) e de tempo (desprendimento do aqui e agora). Ou seja, hoje, graças ao ciberespaço mesmo pessoas que moram em diferentes continentes podem se comunicar várias vezes por dia e o tempo não é mais empecilho, pois cada um se conecta no horário que lhe for favorável.

Spenillo (2003, p. 5) citando os ensinamentos de Lévy em *Inteligência Coletiva* (1998), afirma que, a tecnologia digital⁴ traz a possibilidade de se entrar no espaço do Saber, em que a figura central, sujeito do conhecimento, é toda a humanidade, organizada em coletivos inteligentes. Por isso, Spenillo (2003, p. 7) afirma que o saber, em Lévy é sempre coletivo e deriva “de grupos que interagem afetivamente, moldam-se e transformam-se de acordo com condições momentâneas do mundo vivido, interferindo mutuamente na vida da coletividade”.

Esta “partilha” de funções cognitivas, como a memória, a percepção e o aprendizado é potencializada e transformada pelas tecnologias, como a Internet e os meios de comunicação.

Este processo de troca, de compartilhamento, é denominado por Pierre Lévy, (2001, p.135) de “inteligência coletiva”, se desenvolveu na medida em que a linguagem evoluiu, podendo ser assim definida:

A inteligência ou a cognição são o resultado de redes complexas onde interagem grande número de atores humanos, biológicos e técnicos. Não sou ‘eu’ que sou inteligente, mas ‘eu’ com o grupo humano do qual sou membro, com minha língua, com toda uma herança de métodos e tecnologias intelectuais (dentre as quais, o uso da escrita).

Lévy (1996, p. 95) também explora a questão em “O que é o virtual?” uma vez que:

Nós, seres humanos, jamais pensamos sozinhos ou sem ferramentas. As instituições, as línguas, os sistemas de signos, as técnicas de comunicação, de representação e de registro informam profundamente nossas atividades cognitivas: toda uma sociedade cosmopolita pensa dentro de nós. [...] As línguas, as linguagens e os sistemas de signos induzem nossos funcionamentos intelectuais: as comunidades que os forjaram e fizeram evoluir lentamente pensam dentro de nós. Nossa inteligência possui uma dimensão coletiva considerável porque somos seres de linguagem. [...] as ferramentas e os artefatos que nos cercam incorporam a memória longa da humanidade. Toda vez que os utilizamos, recorreremos, portanto à inteligência coletiva. [...] O universo de coisas e de ferramentas que nos cerca e que compartilhamos pensa dentro de nós de mil maneiras diferentes.. Isto significa que qualquer bem imaterial que venhamos a produzir, irá impreterivelmente fazer uso de um produto provindo do coletivo. Os sentidos dados às palavras e as mensagens são construídos não pelas empresas informativas, mas pela sociedade das quais elas pertencem.

⁴ O autor não se refere somente a Internet, mas também a outras tecnologias .

Falar em Inteligência Coletiva significa, pois, falar necessariamente em saber construído coletivamente. Este conhecimento em rede e sua organização no ciberespaço também pode ser explicada filosoficamente e operacionalmente por intermédio do conceito de virtual proposto por Lévy (1996) e do conceito de rizoma trazido por Deleuze e Félix Guatari (1995), uma vez que se na Internet se pensa e cria por rizoma, buscando os encontros, os agenciamentos e os acontecimentos.

Segundo Lévy (1996, p. 15):

A palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, fora, potência. Na filosofia escolástica, é virtual o que existe em potência e não em ato. O virtual tende a atualizar-se, sem ter passado, no entanto à concretização efetiva ou formal. A árvore está virtualmente presente na semente. Em termos rigorosamente filosóficos, o virtual não se opõe ao real, mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes.

Para Lévy, pois, o virtual não pode ser confundido (como freqüentemente o é) com o irreal, com o inexistente. Assenta a base conceitual de “virtual” às alterações que ele traz nas concepções de espaço e de tempo, como se depreende das palavras de Lima (2006), em seu artigo publicado na Revista *RASTROS* – revista virtual do núcleo de estudos em comunicação da Associação Educacional Luterana Bom Jesus de Joinville, SC:

Para ele há uma falsa oposição entre o real e o virtual. Frequentemente, a palavra virtual tem sido usada ‘para significar a pura e simples ausência de existência, a realidade supondo uma efetuação material, uma presença tangível’ (Lévy, 1997:15), diz. De fato, o autor assenta sua base inicial do conceito de virtual enfatizando, sobremaneira, as alterações que ele traz nas concepções de espaço - desterritorialização - e de tempo - o desprendimento do aqui e agora. Ou seja, ‘o virtual usa novos espaços e novas velocidades, sempre problematizando e reinventando o mundo’ (Lévy, 1997:24).

Desta forma, no virtual os limites de espaço e tempo não são mais dados e há um compartilhamento de tudo, tornando difícil distinguir o que é público do que é privado, o que próprio do que é comum, o que subjetivo do que é objetivo. Em outras palavras, no processo de virtualização – seja aplicado ao corpo, texto ou à economia – os lugares e tempos se misturam; as fronteiras nítidas dão lugar a uma fractalização das instituições e explode uma nova possibilidade de percepção do mundo, projeções, reviravoltas culturais, hipercorpo, intensificações com altíssimo impacto sobre a aventura da autocriação, enfim resplandecência do ser humano.

Para deixar mais claro ainda a oposição entre virtual e atual, Lévy explica que ‘a atualização ia de um problema a uma solução. A virtualização passa de uma solução dada a um (outro) problema. Ela transforma a atualidade inicial em caso particular de uma problemática mais geral, sobre a qual passa a ser colocada a ênfase ontológica’. (Lévy, 1997:18). (LIMA, 2006).

Sobre esta nova noção de tempo (desterritorialização) e de espaço (desprendimento do aqui e agora) propostos por Pierre Lévy, Gates (1995, p. 16-17) esclarece:

Um dos aspectos mais extraordinários da nova tecnologia das comunicações é justamente a eliminação das distâncias. Tanto faz que a pessoa com quem você estiver entrando em contato se encontre na sala ao lado ou num outro continente, porque essa rede altamente intermediada não estará limitada por milhas ou quilômetros.

Assim sendo, torna-se possível o compartilhamento de conhecimentos adquiridos por diversas pessoas, conhecimentos estes que para Lévy têm caráter de universal (colocado à disposição de todos na rede mundial) e não totalizante (sem que sejam centralizadas ou sacralizadas), formando, assim, o que denominou Inteligência Coletiva.

Também a cibercultura⁵ é apontada por Lévy como formadora de coletivos inteligentes, sendo que para o filósofo o ciberespaço pode ser conceituado como sendo:

O novo meio de comunicação que emerge da interconexão mundial das redes de computadores. Engloba não somente a infra-estrutura material da comunicação digital, como também o oceano de informações que abriga os seres humanos que por ele navegam e também o alimentam. (2001, p. 17).

Considerando-se que esta alimentação é constante, pois cada vez mais pessoas se integram à rede, concorda-se com Lévy (2001, p. 111) que “quanto mais o ciberespaço se amplia, mais ele se torna “universal” e menos o mundo informacional se torna totalizável”.

Desta forma, no mundo virtual, como bem esclarece Moran (2004, p. 18): “O conhecimento não é fragmentado, mas interdependente, interligado, intersensorial”. E ainda acrescenta:

Conhecer significa compreender todas as dimensões da realidade, captar e expressar esta totalidade de forma cada vez mais ampla e integral. Conhecemos mais e melhor conectando, juntando, relacionando, acessando nosso objeto de todos os pontos de vista, por todos os caminhos, integrando-os da forma mais rica possível. [...] É a comunicação ‘linkada’, através de nós intertextuais. A leitura hipertextual é feita como em ‘ondas’, em que uma leva a outra, acrescentando novas significações. A construção é lógica, coerente, sem seguir uma única trilha possível, seqüencial, mas que vai se ramificando em diversas trilhas possíveis (MORAN, 2004, p. 18-19).

⁵ Nova cultura que se forma pelo uso do ciberespaço. Na definição de Lévy.

d) A exigência de mudança da prática docente e discente: “Aprender a aprender” – O professor como mestre e aprendiz

Esta mudança paradigmática também atinge a prática pedagógica docente, mas também exige uma mudança da prática discente, uma vez que para Behrens (2004, p. 71):

O aluno precisa ultrapassar o papel de passivo, de escutar, ler e decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se criativo, crítico, pesquisador e atuante, para produzir conhecimento.

Com relação à docência, para Behrens (2006, p. 1), pensar complexidade significa “pensar em rede”, e assim sendo:

O professor, ao tomar o novo paradigma na ação docente, necessita reconhecer que a complexidade não é apenas um ato intelectual, mas também o desenvolvimento de novas ações individuais e coletivas que permitam desafiar os preconceitos, que lacem novas atitudes para encarar a vida, que gerem situações de enfrentamento do medo e das conquistas.

Neste mesmo sentido, são as idéias de Perrenoud (2001, p. 47) que afirma que não adianta “pensar o mundo sem pensar a si mesmo, como pessoa complexa, feita de ambivalências, de emoções, de representação enraizadas em uma experiência, em uma cultura, em uma rede de relações”.

O professor precisa, assim, repensar sua prática, questionar suas estratégias, segundo Behrens (2004, p. 70), mudando o foco do ensinar para reproduzir conhecimento e passar a preocupar-se com o aprender, e, em especial, “o aprender a aprender”:

O professor precisa conscientizar-se que não pode absorver todo o universo de informações e passar essas informações para seus alunos [...]

O universo de informação ampliou-se de maneira assustadora nestas últimas décadas, portanto o eixo da ação docente precisa passar do ensinar, para focar o aprender e, principalmente o aprender a aprender.

Neste contexto, cabe a recomendação:

Do ponto de vista da graduação em particular, a formação para o exercício de uma profissão em uma era de rápidas, constantes e profundas mudanças requerem, necessariamente, atenta consideração por parte das universidades. A decorrência normal deste processo parece ser a adoção de nova abordagem, de modo a ensejar aos egressos a capacidade de investigação e a ‘aprender a aprender’. Este objetivo exige o domínio dos modos de produção do saber na respectiva área, de modo a criar as condições necessárias para o permanente processo de educação continuada (PLANO NACIONAL DE GRADUAÇÃO, 1999, p. 7, *apud* BEHRENS, 2004, p. 70).

Mas em que consiste o “aprender a aprender”? Consiste em um processo de ensino-aprendizagem, onde o professor ultrapassa o papel de “transmissor único” do conhecimento, em uma prática pedagógica ultrapassada e buscando encaminhar o aluno (e também ele próprio) na busca do conhecimento.

Neste paradigma o professor passará então de uma postura individual e autoritária de detentor do conhecimento para se tornar, nas palavras de Behrens (2004, p. 71), um “parceiro de seus alunos no processo de aprendizagem”. E assim:

A produção do saber nas áreas do conhecimento demanda ações que levem o professor e o aluno a buscar processos de investigação e pesquisa, onde não cabe mais a figura do professor como ‘dono da verdade’, mas sim de um professor investigador do pensamento crítico e reflexivo.

Demo (2000, p. 1), em um artigo intitulado *Educar é diferente de ensinar*, publicado no Jornal do Brasil, Caderno de Empregos: aponta a necessidade de a aprendizagem ser o centro principal do processo educativo onde a prática docente esteja voltada não apenas em repetir “conhecimento”, mas “também forjar o indivíduo capaz de ser o dono de seu conhecimento, ser autônomo em seu conhecimento”.

A sociedade do conhecimento e a busca do ensino de qualidade voltado para a complexidade exigem, do professor ações que intensifiquem a busca a processos de investigação e pesquisa, enfatizando o “aprender a aprender”.

Este processo, conforme Behrens (2004, p. 71) abrirá “caminhos coletivos de busca e investigação para a produção de seu conhecimento e do seu aluno”. Assim sendo, quando se fala em caminhos coletivos, concluí-se que neste paradigma o professor ao mesmo tempo em que ensina (quando é mestre), aprende. O docente do novo século necessita buscar novas competências para ensinar, em razão do novo aluno que se coloca a sua frente, o que faz com que muitas vezes busque formação específica, e também acabe “aprendendo” com os próprios alunos.

A produção do saber no paradigma da complexidade demanda, pois, ações conjuntas do professor e do aluno na busca “de processos de investigação e pesquisa” havendo uma interessante interação entre docente e discente no processo de aprendizagem, ensejando um conhecimento universal, denominado por Pierre Lévy (2001) como “inteligência coletiva”.

Restrito o objeto desta pesquisa ao Paradigma da Complexidade e a utilização da Internet pelo docente da área jurídica, entende-se que a pesquisa virtual revelou-se como um recurso dinâmico, atraente, atualizado e de fácil acesso posto à disposição do professor.

A Internet não é o remédio para todos os males. Concorda-se com Lévy (2001, p. 11) na introdução de Cibercultura, quando aponta que seu otimismo com relação à Internet:

Não promete que a Internet resolverá, em um passe de mágica, todos os problemas culturais e sociais do planeta. Consiste apenas em reconhecer dois fatos. Em primeiro lugar, que o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. Em segundo lugar, que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano.

Porém, não se pode negar que a Internet possibilita o acesso ao mundo globalizado e à rede de informações disponíveis em todo o universo, de dentro da sala de aula. Assim sendo, o saber na era da Internet assume novos contornos, torna-se virtual, traz novos conceitos de tempo e espaço e é coletivo.

Ao comentar o papel novo papel do professor nesta era de “aprendizagem cooperativa” pontuada pelas tecnologias Lévy (2001, p. 171) afirma:

A partir daí, a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo.

Integrando as tecnologias a sua prática, o professor, assume então o papel de incentivador em vez de um fornecedor direto de conhecimentos.

Acrescenta-se ainda que estes coletivos inteligentes não se restringem aos alunos, mas também aos professores que ao mesmo tempo em que ensinam, aprendem, podendo-se afirmar que no ciberespaço existe a construção em rede que se assemelha ao “tecido” de que se constitui o paradigma da complexidade.

Assim sendo, pode-se dizer que na Internet se pensa e cria por rizoma, conceito proposto por Deleuze e Guattari (1995), em “Mil Platôs, Capitalismo e Esquizofrenia”.

Ao tratar da *Territorialidade do Ciberespaço*, Michelle Tancan da Silva (2006), em seu artigo com o mesmo título, o qual integra biblioteca virtual de geografia da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância da Cidade do Rio de Janeiro, afirma que o rizoma “apresenta uma complexidade que muito se assemelha ao novo paradigma tecnológico”.

Para a compreensão deste conceito, autores iniciam por buscar sua etimologia do trazido da botânica.

Teófilo (1998), em seu artigo *Tubérculos Capitalismo Esquizofrenia e a Internet*, segundo Deleuze e Guattari, traz o conceito de rizoma contido no Lello Universal:

Substantivo masculino, do Grego Rhizoma, i. e Raíz. Trata-se de um caule subterrâneo cujos rebentos se elevam para fora da terra durante a sua evolução completa. Este caule emite raízes adventícias pela parte inferior.

Michelle Tancan da Silva, por sua vez, traz os conceitos do Dicionário Universal da Língua Portuguesa, onde consta que rizoma vem de “rhízoma, raiz, s.m., caule subterrâneo horizontal” e ainda conceito do dicionário Michaelis: “ri.zo.ma s.m. Bot. (rizo+oma), caule subterrâneo, no todo ou em parte, de crescimento horizontal”. Para esta autora, “Em ambas, é possível perceber o princípio de que o rizoma é um caule e está em constante crescimento horizontal, passando por diferentes pontos subterrâneos”.

A Figura 6 a seguir ilustra o conceito extraído da botânica:

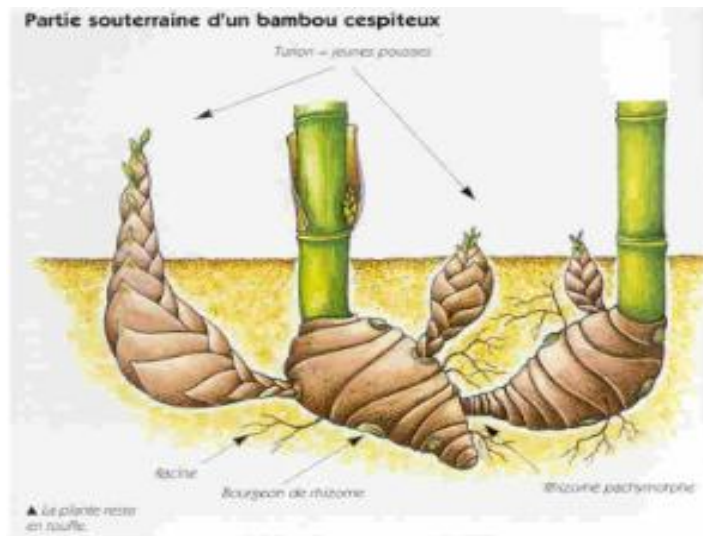


Figura 6 – O Rizoma

Fonte: Blocs (2007)

Para explicar a escolha da metáfora do rizoma por Deleuze e Guatari (1995) na introdução de, *Mil Platôs, Capitalismo e Esquizofrenia* e para contrapô-la ao paradigma corrente, representando pela perspectiva arbórea, e, assim explicar o novo paradigma que se apresenta, parte-se das palavras de Gallo (2003, p. 91-93):

De fato, quando ingressamos no novo pólo, aquele marcado pelas tecnologias da mídia e da informática, novas perspectivas começam a se apresentar, embora ainda turvadas pelas brumas da anterior. Uma primeira manifestação foi com a ecologia, ciência que já não pode ser inserida no contexto da disciplinarização clássica e que rompe com as ‘gavetas’ de vários arquivos, surgindo na intersecção de vários campos, como a Biologia, a Geografia, a Ciência Política, a Sociologia e mesmo a filosofia. Parece-me que, para pensar essa nova realidade, é necessária a introdução de outro paradigma de conhecimento, de uma nova imagem do pensamento; em suma, de algo que nos permita, de novo, pensar, para além da fossilização imposta pelo paradigma arbóreo e pela conseqüente arborização de nosso pensamento.

Na introdução de *Capitalisme et Schizophrénie: mille plateaux* Deleuze e Guatari apresentam a noção de rizoma. Os autores estão tratando da questão do livro e procuram contrapor uma imagem rizomática ao paradigma corrente, onde vê o livro como uma raiz: ‘a árvore é a imagem do mundo ou melhor, a raiz é a imagem da árvore-mundo.’ A perspectiva arbórea remete à unidade: o livro é resultado de uma ramificação que, em última instância, pertence sempre ao mesmo. Usam a fórmula matemática do fractal: aquilo que se assemelha a uma multiplicidade revela-se, ao ser melhor analisado, como resultado de uma reprodução ao infinito de uma mesma única forma. O rizoma, por outro lado, remete-nos para a multiplicidade.

Para um melhor entendimento do acima exposto, esclarece-se que fractais são “objetos que apresentam auto-semelhança e complexidade infinita, ou seja, têm sempre cópias aproximadas de si mesmo em seu interior” (INSITE, 2007).

A ciência dos fractais apresenta estruturas geométricas de grande complexidade e beleza infinita, ligadas às formas da natureza, ao desenvolvimento da vida e à própria compreensão do universo. São imagens de objetos abstratos que possuem o caráter de onipresença por terem as características do todo infinitamente multiplicadas dentro de cada parte, escapando assim, da compreensão em sua totalidade pela mente humana. (INSITE, 2007).

A Figura 7 representa dois fractais.

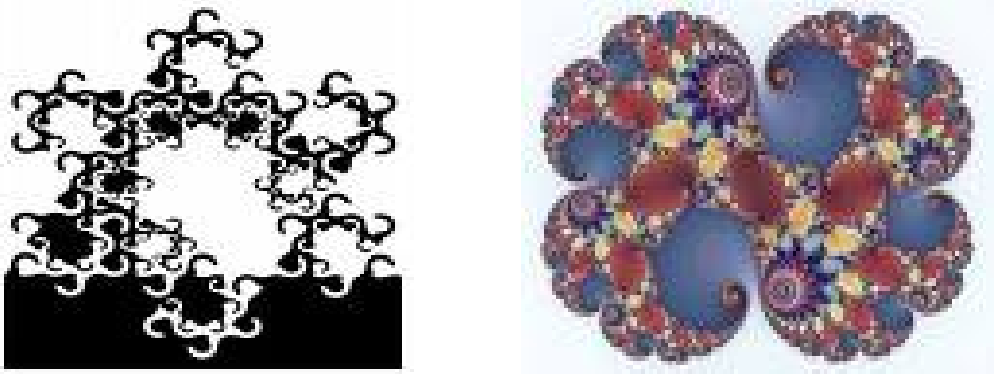


Figura 7 – Exemplos de fractais

Fonte: Coaauw (2007) e Bibi (2007).

Os fractais são usados para ilustrar os “sistemas fechados” do paradigma anterior e bem ilustram o paradigma da simplificação. O rizoma, ao contrário, trata de sistemas abertos, mas complexos (tecidos em rede) em contraposição ao paradigma arbóreo, que retrata o paradigma dominante. Novamente, extraí-se das palavras de Gallo (2003, p. 93):

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como imagem aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenáticos, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto. Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há um rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma sempre aberto, faz proliferar pensamentos.

A Figura 8 traz o rizoma como metáfora para explicar a complexidade do conhecimento e pode perfeitamente ser aplicável ao ciberespaço.

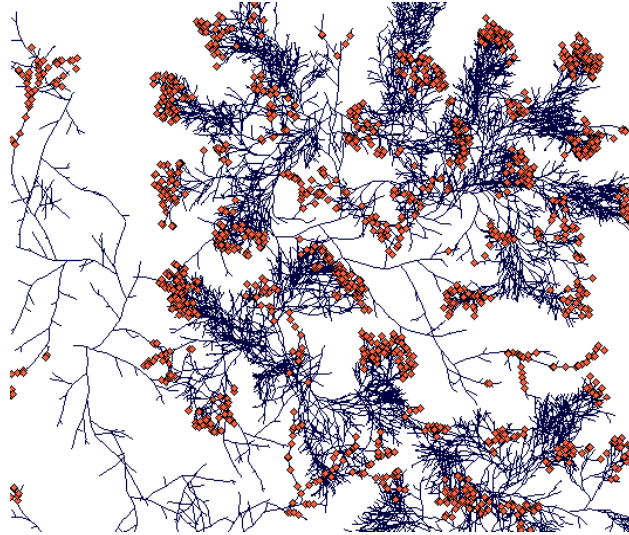


Figura 8 – Rizoma como ilustração da complexidade do ciberespaço

Fonte: Density Design (2007).

Para Deleuze e Guattari (1995, p. 15) rizoma “nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos, até suas concreções em bulbos e tubérculos”.

Tratando do conceito de rizoma em “Mil Platôs”, Deleuze e Guattari (1995, p. 15) esclarecem que para “convencer” os leitores, é importante enumerar as características aproximativas do rizoma, dispostas em seis princípios, aqui resumidos: Conexão e Heterogeneidade, Multiplicidade, Ruptura Assignificante, Cartografia e Decalcomania.

1º e 2º - Conexão e Heterogeneidade → ‘Qualquer ponto do rizoma pode ser conectado com qualquer outro e deve sê-lo.’ Isso não sucede com a árvore nem com a raiz, que sempre se fixam a um ponto, uma ordem. Enquanto a árvore funciona por dicotomias, no rizoma, pelo contrário, cada quebra não remete necessariamente para uma quebra lingüística: elos semióticos de qualquer natureza ligam-se nele com formas de codificação muito diversas, elos biológicos, políticos, econômicos etc., pondo em jogo não apenas regimes de signos muito distintos, mas também os estatutos das coisas, ou seja, há uma total ausência de hierarquia entre os pontos interligados.

3º - Multiplicidade → ‘Só quando o múltiplo é tratado efetivamente como substantivo, multiplicidade, é que ele não tem mais nenhuma relação com o uno, como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo.’ As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as

pseudomultiplicidades arborescentes. Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas unicamente determinações, tamanhos, dimensões que não podem aumentar sem que ela mude de natureza – as leis de combinação aumentam, pois, com a multiplicidade, ou seja, diz-nos que no Rizoma não há uma unidade, um eixo central, como existe, por exemplo, na árvore. O que temos são multiplicidades de dimensão e natureza variável.

4º - Ruptura Assignificante → Aparece por oposição aos cortes excessivamente significantes que separam as estruturas ou as atravessam. ‘Um rizoma pode ser rompido, quebrado em qualquer lugar, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. É por isso que os filósofos afirmam que é impossível acabar com as formigas, posto que formam um rizoma animal que, mesmo destruído na sua maior parte, não cessa de se reconstituir.’ Assim a quebra de uma linha não trará prejuízo pois será logo substituída por outra, ainda que de natureza diferente.

5º e 6º - Princípio da cartografia e da decalcomania: ‘Um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou generativo. É estranho a toda idéia de eixo genético, como também de estrutura profunda’, o que não acontece com a árvore. Os sistemas em árvore funcionam por decalque da realidade, limitam-se a descrever algo que se dá por feito. De forma distinta, o rizoma funciona como um mapa. Se o mapa se opõe ao decalque é precisamente porque está totalmente orientado para uma experimentação que atua sobre o real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre si mesmo, o constrói. O mapa é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, alterável, susceptível de receber, constantemente, modificações. Pode ser rompido, alterado, adaptar-se a montagens distintas, iniciado por um indivíduo, um grupo, ou uma formação social. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas.

Estão claramente presentes as características do rizoma na Internet. O acentralismo é traço marcante, pois não há como controlá-la. Não é possível cartografá-la.

Ao contrário, o que se verifica a partir de uma ruptura na ligação é uma constante reconstrução, porque o processo sofre constante mutação, sendo também um sistema em que, como dito, se verifica o acentralismo, caracterizando, assim, um rizoma.

Trata-se, pois de um sistema descentralizado, sempre aberto e em constante reconstrução, onde linhas diferentes se ligam, de forma não hierárquica ou necessariamente pré-definida.

Concorda-se assim com Silva (2006), que em seu artigo *Territorialidade no Ciberespaço*, demonstra a relação do ciberespaço com o rizoma:

A relação entre o território cibernético, o rizoma e os princípios estabelecidos por Deleuze e Guattari é tão forte que seria possível utilizar a palavra ciberespaço em todos os lugares do texto onde se lê rizoma.

Teríamos uma fiel compreensão do que seria o território cibernético. Todos os princípios se aplicam. De fato, no território cibernético não existe um único ponto fixo (no sentido do ponto de conexão) como porta de entrada. Nossas conexões são estabelecidas a partir de qualquer lugar do planeta. Não conhecemos e não reconhecemos por onde passamos, mas sempre chegamos.

Extraí-se, também, do referido trabalho uma ilustração que demonstra as conclusões da autora:

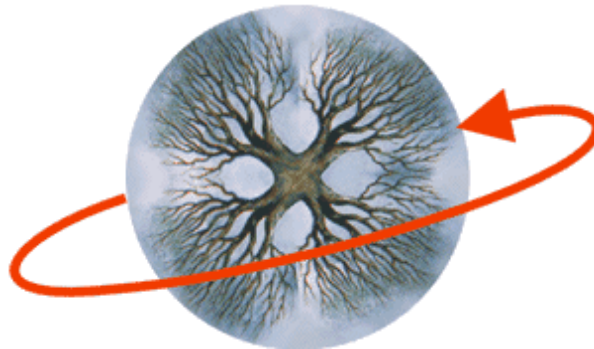


Figura 9 – O mundo como espaço rizomático

Fonte: Silva (2006)

d) Exercício do pensamento complexo

Tanto em seu próprio aprendizado, como em sua prática pedagógica cotidiana o docente precisa integrar práticas que incentivem o dialogismo, a contextualização, a distinção e conjunção, ao invés da disjunção e reducionismo, aceitando as contradições.

Exercitar o pensamento complexo significa, ainda, o reconhecimento do papel da interdisciplinaridade e o incentivo ao aluno em superar verdades absolutas, reconhecendo o papel da incerteza na produção do conhecimento.

Enfim, entende esta pesquisadora que uma prática pedagógica voltada à complexidade depende da conjunção dessas abordagens instrumentalizadas e potencializadas pelas tecnologias, e, especialmente pela utilização das ferramentas disponíveis na Internet.

3.2.2 Ensino jurídico no paradigma da complexidade

Inicialmente, importante que se conceitue “ensino jurídico”, que para Lakatos e Marconi (2004, p. 258), “é aquele que, ministrado em Faculdades de Direito, procura

transmitir conhecimentos teórico-práticos especializados das ciências jurídico-sociais, abrangendo todos os ramos do Direito”.

Como antes mencionado a necessária mudança paradigmática importa na reavaliação constante do processo educativo em todos os níveis. No que se refere ao ensino superior, e especialmente ao ensino jurídico, urge que seja repensado, sendo uníssona a afirmação de que sofre uma crise.

A predominância da aula eminentemente expositiva, derivada, segundo alguns autores, da falta de formação pedagógica dos professores, tem sido apontada como uma das causas desta crise. Concorde-se com Ventura (2004, p. 1) quando afirma: “De modo geral os professores encaram com naturalidade a evidência de que ensinam Direito através da transmissão dos conteúdos que aprenderam, sem ter, de fato, aprendido a ensinar”.

Não é raro os docentes da área jurídica exercerem outra função e encararem a docência superior como uma atividade secundária e seus alunos como platéia ouvinte de seu sucesso profissional. Esta prática, Ventura (2004, p. 18) denominou “hipervalorização da experiência pessoal”. Contudo, nem sempre o sucesso como profissional importa no sucesso como docente do ensino jurídico, como bem esclarece a mesma autora (2004, p.18):

Os critérios que permitem identificar o sucesso profissional do Direito e do profissional da educação são ontologicamente diferentes. Eles convergem, porém, nos momentos em que a experiência profissional deve ser ensinada, mas não apenas comunicadas através de enfadonhos relatos pessoais.

Porém, por outro lado, são inúmeros os professores que se preocupam com a “crise do ensino jurídico”, para quem, segundo Lakatos e Marconi (2004, p. 258), “as faculdades funcionam apenas como centro de transmissão de conhecimento jurídico oficial, deixando de lado a produção do conhecimento”. E acrescentam:

O atual ensino leva alunos e professores a acomodarem-se, visando, os primeiros, obter uma habilitação profissional que lhes permita um trabalho mais intelectual; os segundos, uma titulação de mestre e doutor. (MARCONI; LAKATOS, 2004, p. 258).

Assim sendo, conclui-se que a viabilização de uma nova dimensão do processo ensino-aprendizagem no ensino jurídico e sua integração no paradigma da complexidade é um

desafio que depende, não só da implantação de novos paradigmas educacionais por parte das universidades, mas também da imprescindível revisão da prática pedagógica docente.

A par das mudanças enumeradas no início deste capítulo, que aqui se aplicam perfeitamente, entende-se que as ferramentas disponíveis na Internet se constituem em estratégias de ensino e instrumentos potencializadores de um ensino jurídico de qualidade, voltado ao Paradigma da Complexidade. A seguir, apresenta-se de cada um dos itens em separado.

3.2.3 Utilização da Internet como estratégia de ensino jurídico voltado ao paradigma da complexidade e estratégia de ensino para o aprendizado docente

Explicitados os conceitos de paradigma da complexidade e rizoma, e a configuração da Internet como espaço rizomático, analisa-se as ferramentas disponíveis na rede como estratégia de ensino que o docente pode utilizar com seus alunos e para seu próprio aprendizado.

Segundo Massetto (1997, p. 51), estratégias de ensino, são:

os meios de que o professor se utiliza para facilitar a aprendizagem, [...] incluem as técnicas de ensino, a dinâmica de grupo e outros diferentes recursos (audiovisuais, físicos, humanos, da informática, da telemática, etc.).

Além de estratégia de ensino a Internet é também fonte de pesquisa, que permite aliar a teoria à prática, possibilitando uma visão reflexiva do Direito.

Ao discorrer sobre a importância da pesquisa no ensino jurídico, Ventura (2004, p.85) a enquadra no campo da motivação, a saber:

Especificamente em relação à pesquisa, cabe lembrar que saber pesquisar é um instrumento de criação de competência em Direito, é um caminho para a excelência e a especialização cada vez mais procuradas no mercado, é uma base a mais para a formação própria, a suprir falhas eventuais nos currículos das Faculdades ou os limites dos nossos próprios mestres e de nossas bibliotecas. Saber pesquisar é uma maneira para saber enfrentar qualquer desafio novo em Direito e a vida dos profissionais é uma constante renovação destes desafios.

Busca-se assim, com a utilização da pesquisa, o abandono do modelo de “reprodução” para o da “busca do conhecimento”, tendo como sujeitos alunos e professores pesquisadores e produtores de seu próprio saber.

O Direito, com suas peculiaridades, sofre mutações constantes e demanda atualização permanente por parte de seus operadores. A legislação, já tão extensiva é constantemente alterada e estas alterações refletem na doutrina e nas decisões judiciais (jurisprudência) já postas, as quais são utilizadas como precedentes pelos profissionais. Esta quantidade de informações e a velocidade com que as alterações são produzidas requerem atualização constante por parte do profissional e se mostram como imprescindíveis ao aprendizado.

A Internet é ferramenta importante no estudo do Direito, tanto para o profissional, quanto para o acadêmico, pois a pesquisa na Internet possibilita o compartilhamento de informações, através das inúmeras ferramentas que disponibiliza ao usuário. Permite conhecer o direito aplicável, aliando a teoria à prática, através, por exemplo, do estudo de casos colhidos da jurisprudência dos Tribunais, a contraposição de teses doutrinárias e o estímulo ao raciocínio jurídico próprio do aluno.

Além disso, no Paradigma da Complexidade, como antes mencionado, o professor ao mesmo tempo em que ensina, aprende. Pode-se dizer, pois, que a Internet se trata de uma estratégia de ensino e aprendizagem *on line*.

Como a relação do docente da área jurídica com esta tecnologia na construção do saber foi objeto de pesquisa desta dissertação, passa-se à análise, de forma resumida, de alguns conteúdos da Internet que podem ser considerados como pertinentes ao ensino jurídico⁶:

a) Sites Oficiais de Tribunais

Nos sites oficiais dos Tribunais, tanto os Superiores (Supremo Tribunal Federal (www.stf.gov.br) e Superior Tribunal de Justiça (www.stj.gov.br), Tribunal Superior do

⁶ Colocam-se “alguns”, porque seria impossível mapear todos em razão da universalidade do conhecimento no ciberespaço, como antes explicado.

Trabalho (www.tst.gov.br) e Tribunal Superior Eleitoral (www.tse.gov.br), bem como nos Tribunais dos Estados (a exemplo do Tribunal de Justiça de Santa Catarina (www.tj.sc.gov.br)) e Tribunal Regional Federal da 4ª Região (www.trf4.gov.br), é possível conhecer a composição e funcionamento de cada corte, regimento interno, súmulas (jurisprudência consolidada), informações sobre licitações, concursos, andamento processual, pautas de julgamento, etc., bem como *links* para sites jurídicos.

A exemplo, a Figura 10 que mostra a tela de abertura do site do Supremo Tribunal Federal.



Figura 10 – Tela de abertura do site do Supremo Tribunal Federal

Fonte: STF (2007).

Importante ferramenta é o sistema de acompanhamento processual, que permite ao usuário acompanhar processo de seu interesse, bastando digitar o número dos autos ou outra ferramenta de busca (nome da parte, do advogado, etc.), retratada na figura 11 abaixo.

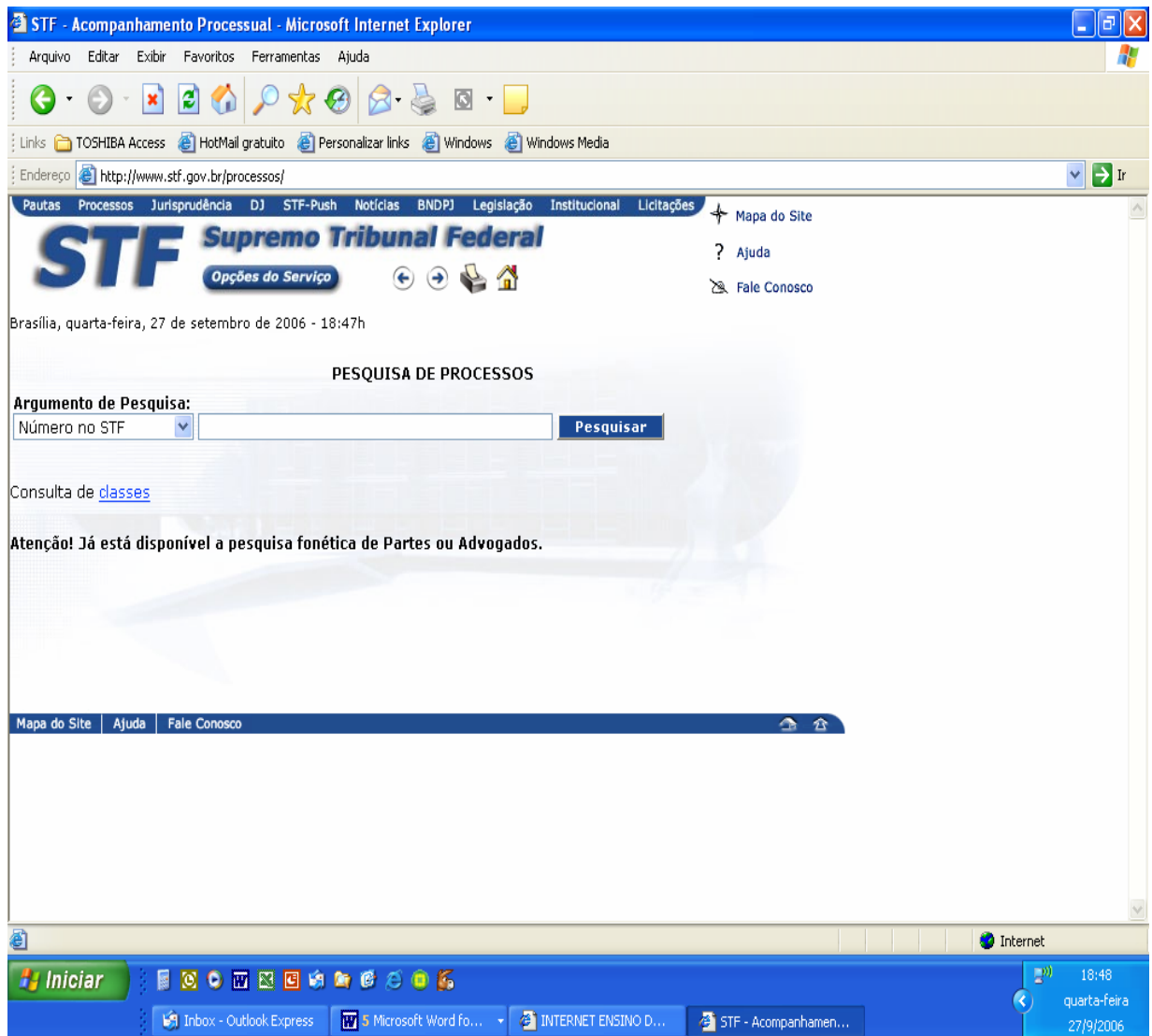


Figura 11 – Tela da Consulta Processual junto ao STF

Fonte: STF (2007).

Os sites permitem ao usuário o acesso ao inteiro teor da decisão, as quais já se encontram digitalizadas.

Veja-se a tela do Inteiro teor de acórdão extraído da Revista Eletrônica do STJ após pesquisa processual que teve por objeto o nome da atriz “Maitê Proença Gallo”, em que se vê que o processo julgado no STJ foi remetido ao Tribunal de Justiça do RJ.

STJ - Superior Tribunal de Justiça - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Links TOSHIBA Access HotMail gratuito Personalizar links Windows Windows Media

Endereço <http://www.stj.gov.br/webstj/processo/Justica/detalhe.asp?numreg=200301626477&pv=80100000000&tp=51>

Sistema Push

Cadastramento para obtenção de cópias dos autos

Solicitação de Preferência de Julgamento e Sustentação Oral

Guia do Advogado

Certidão de Andamento

Calendário de Sessões e Pautas de Julgamentos

Boletim Estatístico

Sala de Notícias

Sala de Serviços Judiciais

Versão para impressão

PROCESSO : **Resp 578777 UF: RJ REGISTRO: 2003/0162647-7 RECURSO ESPECIAL**

AUTUAÇÃO : **27/08/2003**

RECORRENTE : **MAITÉ PROENÇA GALLO**

RECORRIDO : **SCHERING DO BRASIL QUÍMICA E FARMACÊUTICA LTDA**

RELATOR(A) : **Min. CASTRO FILHO - TERCEIRA TURMA**

ASSUNTO : **Civil - Responsabilidade Civil - Indenização - Ato Ilícito - Dano Moral**

LOCALIZAÇÃO: **Saída para SEÇÃO DE PROTOCOLO JUDICIAL em 26/11/2004**

FASE ATUAL : **26/11/2004 PROCESSO BAIXADO A(AO) TRIBUNAL DE JUSTICA DO RIO DE JANEIRO - GUIA Nº 14211**

Número de Origem Partes Petições Fases

Tipo de Pesquisa:

Parâmetro de pesquisa:

Na pesquisa acima, mostrar os processos em ordem cronológica decrescente

Na pesquisa acima, mostrar os processos Baixados/Arquivados

Informações processuais

Muito satisfeito

Satisfeito

Insatisfeito

Muito insatisfeito

Concluído

Internet

Iniciar

Inbox - Outlook Exp... Microsoft Word f... INTERNET ENSINO ... Superior Tribunal de... STJ - Superior Tribu...

18:59 quarta-feira 27/9/2006

Figura 12 – Tela de consulta da Consulta Processual do STJ

Fonte: STJ (2007).

Continuando a pesquisa através da ferramenta “Revista Eletrônica de Jurisprudência” o usuário tem acesso à decisão tomada pelo Superior Tribunal de Justiça.

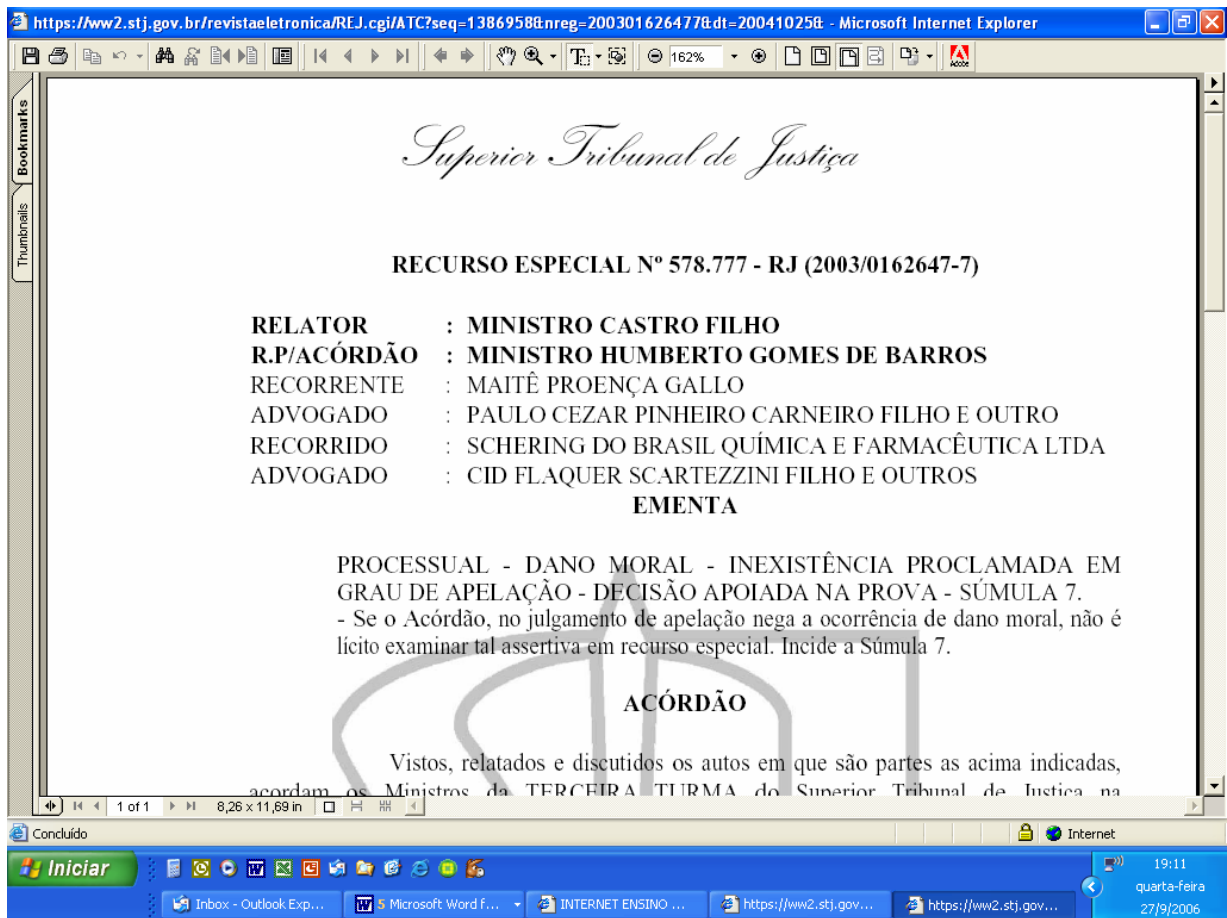


Figura 13 – Tela de consulta da Revista Eletrônica de Jurisprudência do STJ

Fonte: STJ (2007).

Importante ferramenta de pesquisa é o sistema *push* (não disponível em todos os sites), que se trata de um serviço que informa ao interessado (não necessariamente o advogado ou a parte) sobre a movimentação de um processo.

A exemplo tela do sistema *Push* extraída do site do Tribunal de Justiça de Santa Catarina.



Figura 14 – Tela de abertura do sistema push do Tribunal de Justiça de Santa Catarina

Fonte: TJSC (2007).

Também o Diário da Justiça, órgão oficial de publicação das decisões dos Tribunais e andamento processual (antes impresso) encontra-se disponível em alguns sites de Tribunais. A figura 15 traz o exemplo do site da Corte de Justiça Catarinense, que ainda possibilita a intimação do advogado por e-mail.

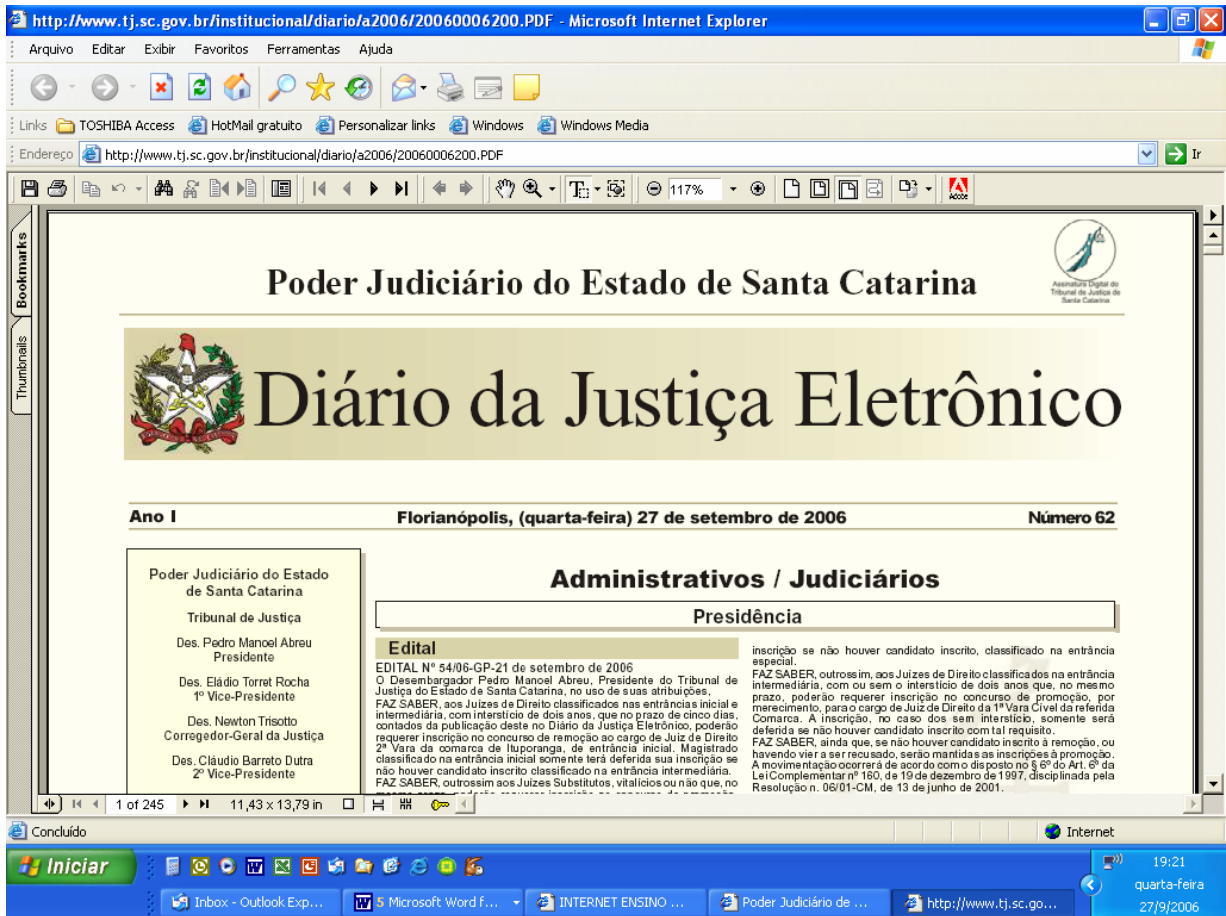


Figura 15 – Diário da Justiça Eletrônico

Fonte: TJSC (2007).

Também pode-se citar outros sites oficiais:

- Site oficial da Presidência da República - <http://www.planalto.gov.br>: Em que o usuário tem acesso, entre outros, à legislação atualizada;
- Conselho da Justiça Federal - <http://www.cjf.gov.br>: Site da Justiça Federal Brasileira, disponibilizando serviços restritos aos juízes e servidores, mas também disponibilizando serviços ao cidadão, tais como notícias, decisões do Conselho da Justiça Federal, etc.;
- Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil - <http://www.oab.org.br>: Disponibiliza o conhecimento de toda a estrutura da entidade, notícias, decisões do tribunal de ética, divulgação de eventos, oferecimento de denúncias e oferece outros serviços de interesse da comunidade jurídica;
- Associação dos Magistrados Brasileiros - AMB – <http://www.amb.com.br>: Página oficial da entidade, que reúne todos os magistrados brasileiros. Disponibiliza informações institucionais, atuação da entidade e a programação

- dos eventos, além de serviços restritos aos juízes;
- e) Senado Federal - <http://www.senado.gov.br>: Informações e notícias sobre o funcionamento do Senado, processo legislativo, legislação e orçamento da União;
- f) Imprensa Nacional - <http://www.in.gov.br>: Disponibiliza as publicações diárias e atuais do Diário Oficial da União (veículo oficial de publicação legislativa) e Diário da Justiça da União (veículo oficial de publicação das decisões dos Tribunais) em suas três seções, tanto para os modelos convencionais como para o eletrônico. Disponibiliza a edição atual, bem como as anteriores;
- g) Revistas Jurídicas Eletrônicas: As revistas jurídicas eletrônicas são boletins jurídicos enviados diariamente aos usuários cadastrados. Podem ser consideradas como grandes portais jurídicos, onde é possível encontrar doutrina, jurisprudência, notícias jurídicas, cursos, fóruns de discussão, material para concursos públicos, entre outros, conforme se vê da tela de abertura da revista eletrônica Consultor Jurídico (www.conjur.com.br), citada como exemplo na presente pesquisa.

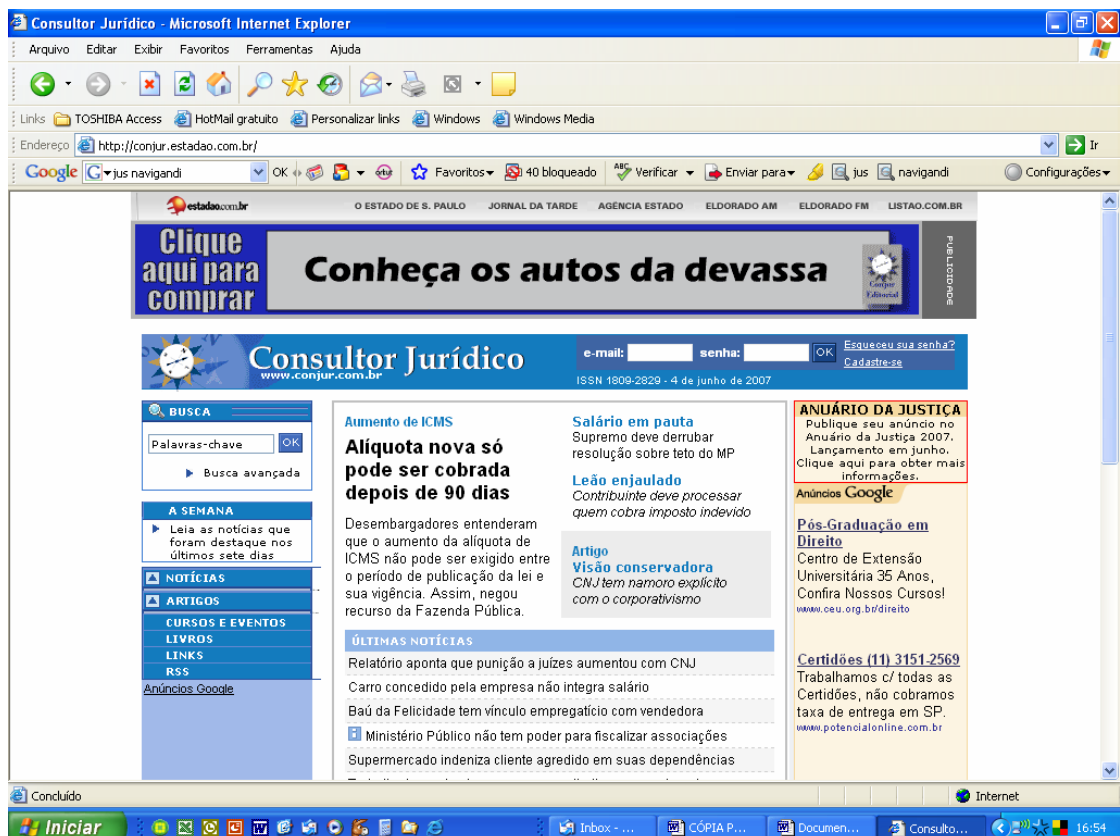


Figura 16 – Exemplo de Tela Inicial de uma Revista Jurídica Eletrônica

Fonte: Consultor Jurídico (2007).

b) Fóruns de Discussão *On-Line*

O fórum de discussão é uma ferramenta fortemente presente na Internet. Encontra-se disponível em diversos sites, e também na maioria dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Trata-se de importante estratégia de ensino, tanto aos alunos como ao próprio aprendiz, uma vez que possui as características próprias do paradigma da complexidade: permite a criação de linhas de discussão em que as mensagens são vistas por todos (universalização), em qualquer hora ou lugar (desterritorialização).

Por outro lado pode-se pensar que o fórum tem uma organização semelhante ao paradigma arborescente, uma vez que há uma hierarquia do organizador (no caso o professor) e os participantes, no que diz respeito ao tempo de realização, limitação de assuntos, monitoramento de respostas dos participantes, entre outros. Porém, entende-se que a “discussão” *on line*, por si só, vai transformando os textos dos participantes em hipertextos, sob o olhar de cada um dos participantes, ainda que tenham opiniões e conceitos opostos sobre a questão jurídica apresentada. Aqui está presente a visão “dialógica”, mais uma característica do pensamento complexo, que para Vasconcellos (2003, p. 114) é “um pensamento capaz de unir conceitos que tradicionalmente se opõem, considerados racionalmente antagônicos, é que até então se encontravam em compartimentos fechados”.

A ferramenta possibilita a visão da questão jurídica, por várias pessoas ao mesmo tempo e em rede. Esta visualização é realizada em vários contextos, seja pelos alunos, pelo professor que podem interagir, construindo-se assim a inteligência coletiva preconizada por Lévy.

Ramal (2002, p. 219) relata interessante percepção de uma professora neste sentido:

O hipertexto realiza, do ponto de vista tecnológico, uma estrutura de pensamento que a gente já tinha. Quando o aluno generaliza isso e formaliza esse processo, o monitor me permite ver este pensamento hipertextual e de teia, enfim, com milhares de ligações micro e macroligações; quando eu vejo isso eu penso como eu pensei de uma outra forma.

Ademais, nesta ferramenta, há a possibilidade de o professor elaborar questões tiradas de situações concretas do dia a dia, exercitando nos alunos a capacidade de resolver

problemas diante de uma questão polêmica, desenvolvendo no aluno a capacidade de ser sujeito de seu conhecimento.

O pensamento de Weiduschat (2005, p. 94), ao tratar da educação para as mídias em artigo de sua lavra, *Gestão do Ensino: Educação Superior Mediada pelas Tecnologias* ratifica esta idéia de autonomia:

Este professor que dê conta de envolver as contribuições das mídias, e aqui nos centramos em especial no docente universitário, é o que evidencia uma atuação profissional autônoma, permitindo-lhe realizar escolhas conscientes e favoráveis ao desenvolvimento da autonomia do/a próprio/a estudante. Por autonomia entendermos, a partir da ótica de Adorno (1985) a capacidade de autodeterminação dos sujeitos, como extensão da liberdade de existência. A autonomia é alcançada através do questionamento e auto-reflexão sobre o conhecimento e o poder. Assim, o saber que a instituição de ensino articula implica na promoção das qualidades inerentes à condição humana esclarecida. Na formação do sujeito autônomo importa que a educação permita que os alunos e alunas sejam críticos, ativos, sujeitos históricos que intervenham no processo de formação de sua sociedade.

Esta questão do “compartilhamento” e da construção do saber “em rede” é também percebida na chamada da revista Jus Navigandi para a participação no fórum.

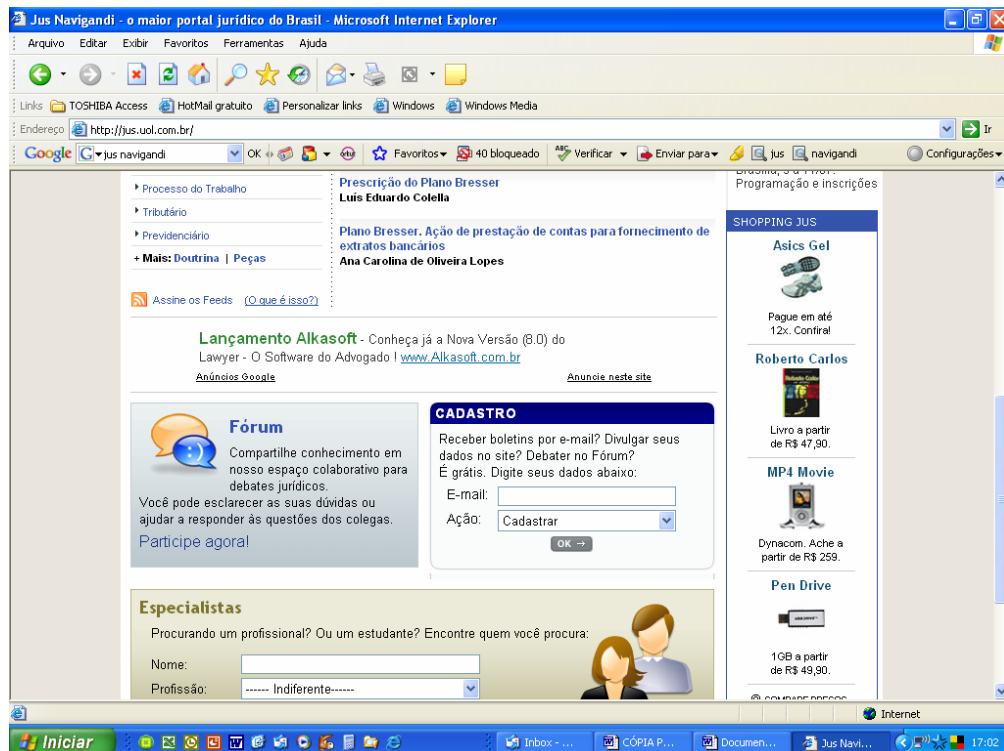


Figura 17 – Página da Revista Jurídica Eletrônica *Jus Navigandi*

Fonte: JusNavigandi (2007).

c) E-Mail – Correio eletrônico – O correio eletrônico

Provavelmente, trata-se da ferramenta mais utilizada da Internet, permitindo a troca de mensagens e arquivos entre os membros de um grupo e destes com o mundo inteiro, possibilitando, assim como o fórum e o *blog* a construção de discussão de temas em grupo, inclusive através de “listas de discussão”.

d) Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

São ambientes de Aprendizagem virtuais, que podem ser públicos ou privados. Constituem-se de instrumentos importantes em um cenário de necessária integração das tecnologias ao processo educativo e em tempos de valorização da educação à distância e necessariamente continuada. Dispõe de vários recursos, tais como colocação de material de apoio aos acadêmicos, fóruns de discussão, *chats*, auto-avaliações simuladas, planos de ensino, contato com os professores, etc. A exemplo traz-se a tela de abertura de uma AVA de uma instituição de ensino superior:



Figura 18 – Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

Fonte: Uniasselvi (2007).

A seguir a tela de abertura do Teleduc, outro AVA largamente utilizado pelas instituições de ensino superior:



Figura 19 – Outro exemplo de AVA (público)

Fonte: Unicamp (2007).

e) Sites de Pesquisa (Busca) Jurídica

Os sites de pesquisa *on line*, que são verdadeiros portais jurídicos, permitem o acesso do usuário, de forma rápida e eficaz à vasta gama de informações contidas na rede, bem como a lista de profissionais, cursos, dentre outros serviços, o que importa em agilização do trabalho do operador do Direito.

Abaixo, traz-se a tela de abertura do CadêJur, especializado nestes serviços.



Figura 20 – Tela de abertura de site de Busca Jurídica

Fonte: CadêJur (2007).

f) Blogs

Segundo Gomes (2005), “O termo ‘*blog*’ é a abreviatura o termo original da língua inglesa ‘*weblog*’. O termo *weblog* parece ter sido utilizado pela primeira vez em 1997 por Jorn Barger.” E a mesma autora explica:

Na sua origem e na sua acepção mais geral, um *weblog* é uma página na *Web* que se pressupõe ser atualizada com grande frequência através da colocação de mensagens – que se designam ‘posts’ – constituídas por imagens e/ou textos normalmente de pequenas dimensões (muitas vezes incluindo *links* para sites de interesse e/ou comentários e pensamentos pessoais do autor) e apresentadas de forma cronológica, sendo as mensagens mais recentes normalmente apresentadas em primeiro lugar.

Gomes (2005) aponta, também, a gratuidade e a acessibilidade (qualquer usuário da Internet pode criar um *blog*), demonstrando, ainda a utilização da ferramenta como “recurso

pedagógico” e como “estratégia pedagógica”.⁷ Como recurso pedagógico configuram-se como “Um espaço de acesso à informação especializada” em que:

Trata-se de disponibilizar aos alunos mais uma fonte de informação, por vezes com a mais valia da existência da possibilidade de contactarem os responsáveis (individuais e/ou institucionais) pelo *blog* caso este disponibilize um endereço de e-mail ou possibilite o envio de comentários às mensagens e um espaço de disponibilização de informação por parte do professor (GOMES, 2005).

Ainda como recurso pedagógico Gomes (2005) aponta a “utilização do espaço para disponibilização de informações por parte do professor”, apontando como vantagem do método: “É não só a de disponibilizar aos alunos mais uma fonte de recursos a utilizar nos seus estudos, mas fazê-lo procurando incentivar uma prática de consulta (e estudo) continuada ao invés de ‘estudar antes do teste’.” E acrescenta que: “a construção coletiva de um *blog* sobre temáticas transversais a várias disciplinas procurando assim conseguir uma abordagem mais interdisciplinar de determinados conteúdos [...] dando assim “voz” a seus interesses e pensamentos”.

Entende-se ainda pertinente a afirmação de Gomes (2005), quando entende que “participar num *blog* que tenha uma audiência pode ser um estímulo à reflexão e produção escrita desde que exista uma orientação e acompanhamento nesse sentido”.

Gutierrez (2006) aponta as contribuições dos *blogs* em sala de aula, ressaltando a possibilidade de construção coletiva do saber:

A possibilidade da criação coletiva e a aproximação de alunos e professores são apontadas como as principais contribuições que os *blogs* podem trazer para o processo de ensino e aprendizagem. ‘São aplicativos fáceis de usar que promovem o exercício da expressão criadora, do diálogo entre textos, da colaboração’, explica Suzana Gutierrez, da UFRGS. ‘*Blogs* possuem historicidade, preservam a construção e não apenas o produto (arquivos); são publicações dinâmicas que favorecem a formação de redes’, completa. Sônia Bertocchi, pesquisadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e coordenadora do Núcleo de Interatividade do Portal Educarede, explica que os *blogs* permitem o desenvolvimento de tarefas em equipe. ‘O trabalho pedagógico com a ferramenta privilegia interatividade, autoria, autonomia, registro e protagonismo’, completa a pesquisadora que mantém o Lousa Digital, espaço de reflexão coletiva sobre o uso pedagógico da Internet, também entre os indicados ao Blopes.

⁷ Embora reconheça que tal distinção nem sempre seja clara.

No que se refere à Ciência do Direito, localizou-se *Blogs* com conteúdo específico, sobre os mais diversos temas, a exemplo do *Blog* Oficial do Instituto Brasileiro de Direito Eletrônico, cuja tela de abertura segue abaixo:

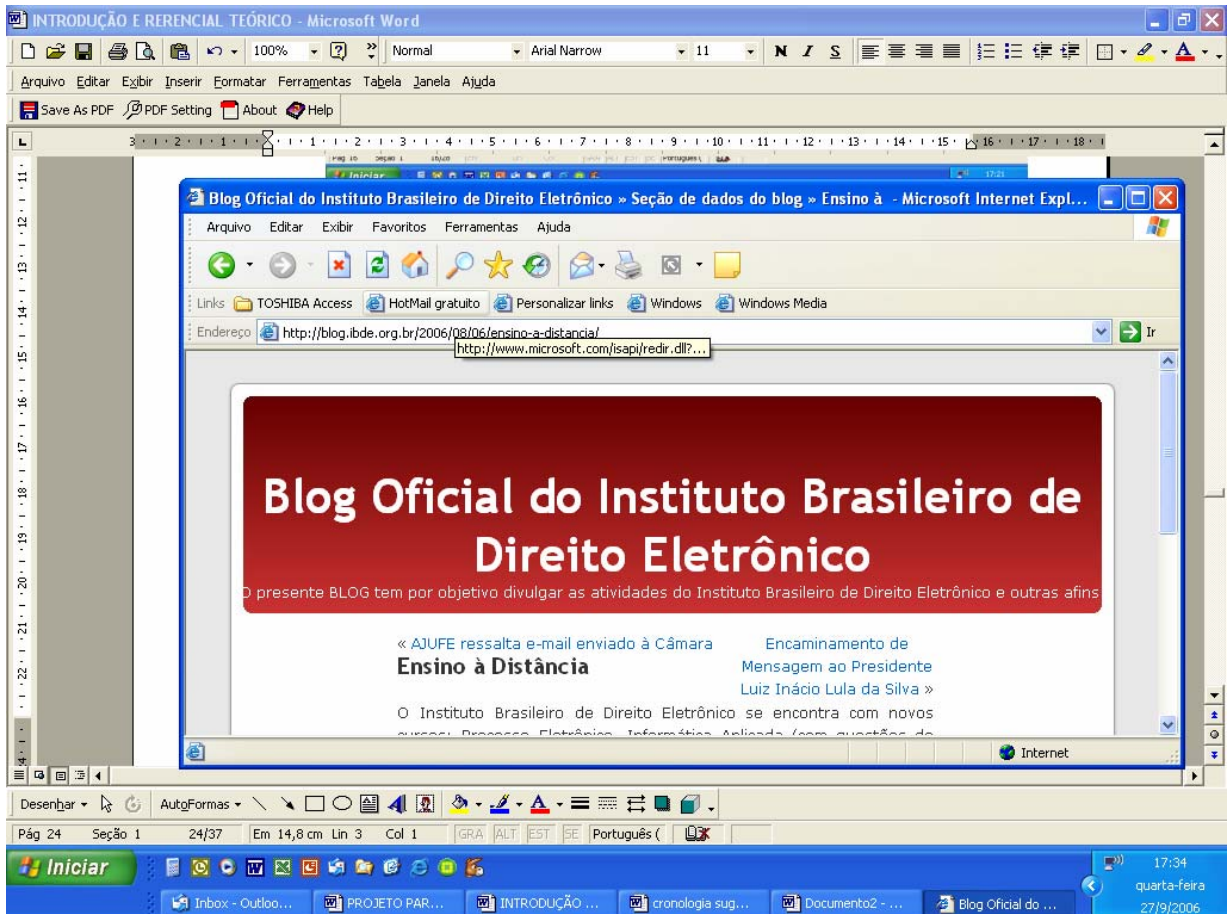


Figura 21 – Página do Blog Oficial do Instituto Brasileiro de Direito Eletrônico

Fonte: Blog Oficial do Instituto Brasileiro de Direito Eletrônico (2007).

g) Bibliotecas Virtuais

Assim como os *Blogs*, as Bibliotecas Virtuais se mostram como uma importante ferramenta no ensino do Direito, principalmente no que se refere à iniciação científica dos acadêmicos. Permite a pesquisa a diversas obras, jurídicas ou não, de forma bastante simplificada, com sistemas de palavra-chave, bem como a bancos de teses e dissertações em qualquer lugar do país e a qualquer hora, o que não seria possível sem a existência desta ferramenta. A exemplo, tela extraída do site da Busca Legis, biblioteca virtual da Universidade Federal de Santa Catarina:

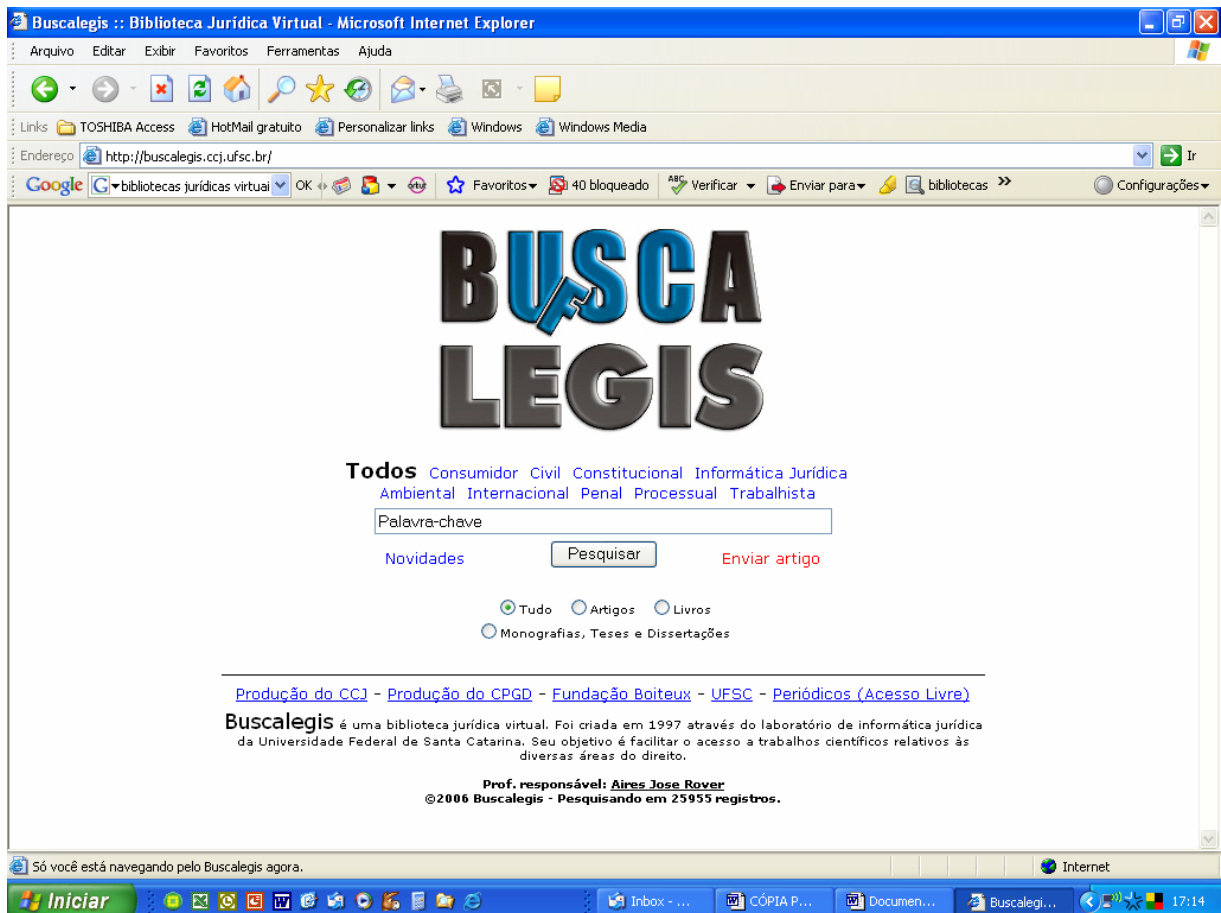


Figura 22 – Busca Legis – Biblioteca Jurídica Virtual da USFC

Fonte: Buscalegis (2007).

h) Cursos à Distância

Bransford (1999), autor de “Como as pessoas aprendem” citado por Brasileiro e Machado (2002) afirma que “as tecnologias educacionais”, como a Internet, não apenas têm mudado a maneira como as pessoas aprendem, elas também afetam o que é necessário ser aprendido, acrescentando ainda que, as tecnologias educacionais, quando corretamente aplicadas no ambiente educacional, agregam valor ao aprendizado, por meio da promoção dos seguintes aspectos:

- a) possibilidade de fornecimento de contexto real para a aprendizagem;
- b) possibilidade de conexão com especialistas externos ao ambiente de aprendizagem;
- c) fornecimento de ferramentas de visualização e análise;
- d) fornecimento de facilidades para solução de problemas;
- e) estabelecimento de oportunidades para feedback, reflexão e revisão.

Na sociedade do conhecimento, a educação à distância é vista como uma realidade e uma necessidade, principalmente quando se fala de educação continuada. No que se refere ao ensino do Direito, ainda não é permitido o ensino de graduação nesta modalidade.

Porém grandes instituições já investem em cursos de pós-graduação *on line*, permitindo assim aos profissionais a atualização constante a um baixo custo se comparado ao que equivalente na modalidade exclusivamente presencial.

Abaixo site da Fundação Getúlio Vargas (RJ) onde se pode ver o oferecimento de cursos nesta modalidade.

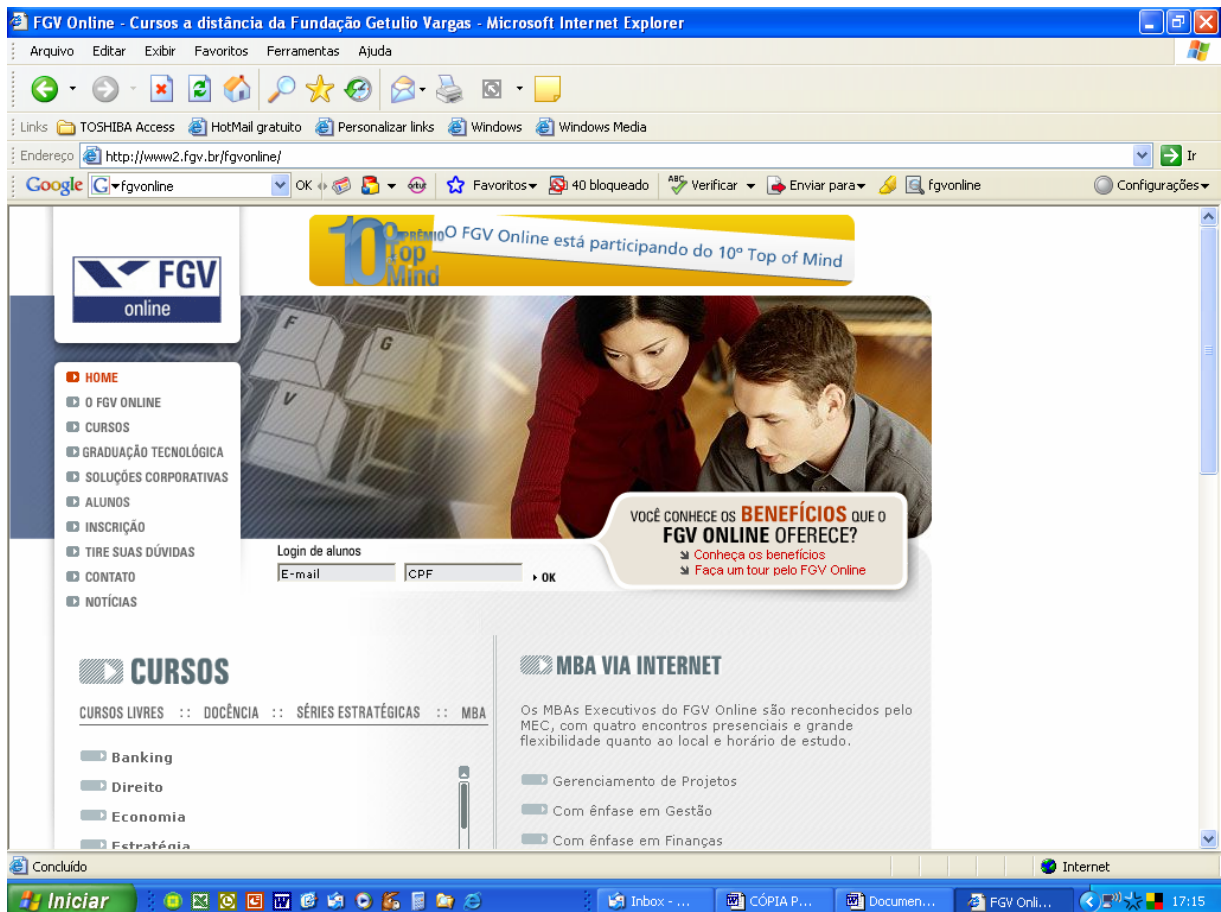


Figura 23 – Cursos à distância oferecidos pelas IES

Fonte: FGV (2007).

3.2.4 Mudança do perfil docente

Além do incentivo à pesquisa jurídica e também a utilização de ferramentas que se entende mais integradas no paradigma da complexidade, a exemplo dos fóruns de discussão,

também a mudança do perfil do docente tem sido apontada como um dos caminhos para o aprimoramento do ensino jurídico.

Contudo, no paradigma da complexidade entende esta pesquisadora que a mudança do papel do professor passa por uma inegável revisão do paradigma tradicional do ensino jurídico, extremamente arraigado no pensamento da Ciência tradicional, que é fortemente presente na Ciência Jurídica.

A indispensável “imparcialidade” do Magistrado (negativa à subjetividade), os dogmas jurídicos e as presunções absolutas (que não admitem prova em contrário), (negativa à contradição), e mais recentemente a adoção das chamadas “súmulas vinculantes” (decisões reiteradas dos tribunais que são adotadas obrigatoriamente em casos “idênticos”) são exemplos reveladores desta presença.

Mas como pensar em um ensino jurídico voltado ao novo paradigma? De acordo com o referencial teórico analisado, busca-se demonstrar como é possível o docente do ensino jurídico exercitar e transmitir o pensamento complexo em sala de aula:

- a) reconhecer-se como profissional da educação. Pertinentes são as palavras de Ventura (2004, p. 16): “O profissional que forma o profissional em Direito não é portanto, quando no âmbito da IES, um profissional do Direito, mas sim um profissional da educação.” Assim sendo, é preciso investir em qualificação profissional específica, uma vez que a maioria dos profissionais do Direito carece desta formação pedagógica;
- b) o abandono do paradigma tradicional do ensino jurídico, quais sejam aula expositiva e leitura acrítica de textos legais, para uma mudança que tenha como base o ensino “para a vida”, aliando a teoria à prática. Nas palavras de Lakatos e Marconi (2004, p. 258):

Ao conhecimento jurídico especializado deve-se aliar o conhecimento genérico sobre a produção, a função e as condições de aplicação do Direito. Deve levar o aluno a desvendar as relações sociais condicionadas às normas e às relações jurídicas, a oferecer a ele, além de novos métodos de trabalho, o entrosamento com as Ciências Sociais. [...] O Direito deve ser ensinado alienado a teoria a exemplos práticos [...] Faz-se necessário provocar no estudante a curiosidade, o estímulo, a iniciativa, despertando o interesse e levando-o a querer aprender.

Entende-se, pois, que a mudança no ensino jurídico passa pela necessária mudança na prática docente.

Utilizando a metáfora do rizoma de Deleuze e Guatari (1995) e transportando-a para o ensino do Direito, tem-se que o paradigma arbóreo corresponde ao ensino jurídico tradicional: aula expositiva, leitura acrítica dos textos legais, e interpretação do Direito apenas como interpretam os Tribunais, sem questionar. Verifica-se, pois que o aluno do ensino jurídico não é estimulado a produzir conhecimento, mas apenas para reproduzi-lo, afastando-se o professor do que Behrens (2004) preconiza como “aprender a aprender”. Por outro lado, fortemente presentes as características do paradigma da simplificação exposto por Vasconcellos (2003).

Pode-se dizer, assim, que o ensino jurídico atual é apenas “reprodutor” do conhecimento. Para reforçar esta constatação, cabem bem as palavras de Demo (2002, p.124-125), que ao tratar da complexidade do conhecimento aduz:

A escola reprodutiva considera conhecimento como processo linear. Por isso, aposta em sua simples transmissão. O professor fala, o aluno escuta, toma nota e devolve na prova. Chega-se ao máximo no domínio reprodutivo de conteúdos. [...] Conhecimento é tratado como mercadoria que se adquire (‘aquisição de conhecimento’ continua expressão corriqueira), é repassado por meio de processos instrucionistas ostensivos, dificilmente é reconstruído, tornando-se o diploma o reconhecimento oficial de que o aluno assimilou a carga curricular prevista. Ao final, não sabe manejar conhecimento com mão própria, não sabe pensar, não sabe inovar seu próprio conhecimento. Foi treinado para ‘porta-voz’. Literalmente.

Já a metáfora do rizoma encaixa-se bem na utilização da Internet como estratégia de ensino e também de aprendizagem do próprio professor. Possibilita a comunicação como hipertexto, a exemplo do que ocorre com os fóruns de discussão e pode ser instrumento de motivação na inserção do ensino jurídico no paradigma da complexidade. Sobre a utilização do hipertexto, como tecnologia, traz-se as idéias de Silva (2001 *apud* DEMO, 2002, p.149-150):

O desenvolvimento técnico que garante esse salto qualitativo no campo da informática permite o processamento da informação e da comunicação como hipertexto, isto é, como uma teia de conexões de um texto com inúmeros textos. [...] E, em rede (Internet) a disposição do processamento hipertextual do computador permite ao usuário múltiplas recorrências e navegações; permite-lhe selecionar, receber, tratar e enviar qualquer tipo de informação

desde seu terminal para qualquer outro ponto da rede; permite o adentramento em bancos de dados como exploração não sequencial, como percurso livre e como agenciamentos na base de conexões múltiplas. [...] O hipertexto se apresenta então como um novo paradigma tecnológico que liberta o usuário da lógica unívoca, da lógica da distribuição [...] A convivência com as novas tecnologias hipertextuais coloca o usuário em contato direto com a experiência da complexidade no âmbito da comunicação [...] Ele aprende a não aceitar passivamente o que é transmitido. Diante da informação ele pode interferir, modificar, produzir ou compartilhar.

É preciso mudar. É preciso fazer rizoma. Deleuze e Guatari (1995, p. 37) ao estabelecer o que chamaram de “educação menor” em contraposição à educação maior (que corresponde ao modelo instituído e que fabrica “indivíduos em série”):

O que importa é ‘Viabilizar conexões e conexões. Conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizoma com os projetos de outros professores. Manter projetos sempre abertos: ‘um rizoma não começa e nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo’.

Essa prática pode ser potencializada pelas tecnologias, especialmente a Internet que dispõe de inúmeras ferramentas que podem auxiliar o professor a atingir este objetivo.

Parafrazeando Lévy (2001a), entende-se que a Internet não é boa nem má, é apenas um veículo a possibilitar a necessária mudança de paradigma. Se bem utilizada, a exemplo do que ocorre com as ferramentas que possibilitam a construção de hipertextos, poderá ser eficiente ferramenta na busca do que Behrens (2004) denominou de “aprender a aprender”. Para tanto, “como usuário da rede de informações o aluno deverá ser iniciado como pesquisador e investigador para resolver problemas concretos que ocorrem no cotidiano de suas vidas” (BEHRENS, 2004, p. 77).

- c) estimular o aluno a perceber o complexo: como antes mencionado, o pensamento complexo pressupõe operações lógicas de distinção do objeto, porém, também de conjunção e principalmente de contextualização do objeto, em contraposição da lógica da disjunção.

As situações a seguir podem comprovar a possibilidade de se perceber a visão da complexidade e a aplicação deste novo paradigma também na ciência do Direito.

a) Relativização da coisa julgada material

A coisa julgada material é a “força” característica das sentenças de mérito (que julgam a questão jurídica) enumeradas no art. 269 do Código de Processo Civil e que impede a rediscussão da matéria objeto da referida sentença não mais sujeita a recurso e ação rescisória.

O conceito de coisa julgada é trazido pelo art. 467 do Código de Processo Civil:

Art. 467 Denomina-se coisa julgada material a eficácia, que torna imutável e indiscutível a sentença, não mais sujeita a recurso ordinário ou extraordinário.

Esta imutabilidade é um dos baluartes do Estado Democrático de Direito, erigido à condição de garantia constitucional (art. 5º, XXXVI da Constituição Federal), e tem como objetivo principal impedir a perpetuidade dos litígios.

Porém, especialmente no que se refere às ações de investigação de paternidade, várias sentenças foram proferidas antes do advento do exame do DNA, o que, sem dúvida gerou injustiças.

Assim sendo, separando o objeto (paternidade) do contexto (inexistência do exame de DNA) ter-se-ia a imutabilidade irrestrita da sentença. (paradigma da simplificação).

Porém, o Superior Tribunal de Justiça, vem permitindo a revisão da sentença quando não tenha sido produzida a prova negatória da paternidade DNA. Ou seja, passou-se a analisar não só a “letra fria” da lei (conhecido como o brocardo *dura lex sed lex*⁸), mas a analisar também o “contexto”.

b) Princípio do melhor interesse da criança e do adolescente

O artigo 3.1 da Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, que serviu de base inspiradora do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), estabelece que todas as ações relativas aos menores devem considerar, primordialmente, o

⁸ “A lei é dura, mas é a lei.”

interesse maior da criança.

Compartilhando deste entendimento, Fachin (*apud* LOBO, 2004, p. 6), afirma que “a aplicação da lei deve sempre realizar o princípio consagrado como critério significativo na decisão e na aplicação da lei, tutelando-se os filhos como seres prioritários”.

Ou seja, nas decisões afetadas ao menor, especialmente naquelas concernentes à guarda, o juiz não só analisará as disposições legais, mas também privará pelo melhor interesse da criança, não separando, assim, o objeto (guarda) do contexto. Pode-se afirmar, pois que: “O princípio do melhor interesse da criança é o principal fundamento para decisões judiciais em matéria de guarda” (RAMOS, 2005, p. 100).

Entende-se, pois, que para atender a esta necessidade, não é possível a aplicação do paradigma da simplificação. E esta “forma” de aplicar o Direito não é nova. Embora o Direito brasileiro contenha disposição legal que determina a atribuição da guarda ao cônjuge inocente, ou seja, àquele que não tenha provocado a separação, a jurisprudência majoritária já distinguia, na década de 70 entre as relações conjugais e as relações parentais (de filiação). Naquela época, ou seja, no século passado, os magistrados já decidiam partindo do entendimento de que o comportamento reprovável de um dos cônjuges perante o outro não implicava no exercício reprovável da paternidade ou maternidade.

E assim, com base no melhor interesse da criança, o filho era mantido sob a guarda do cônjuge considerado culpado pela separação, não se separando o objeto (direito à guarda) do contexto (melhor interesse do filho, ainda que ficasse com o cônjuge considerado “culpado” pela separação). A decisão abaixo comprova esta assertiva:

SEPARAÇÃO JUDICIAL. GUARDA DO FILHO. MULHER CULPADA. ART. 10 da LEI 6.515/77. A mulher culpada pela separação do casal pode ficar com a guarda do filho menor, se assim for julgado mais conveniente aos interesses da criança, que é o valor fundamental a preservar (art. 13). (SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA. RESP 9389/SP; RECURSO ESPECIAL (1991/0005481-0). QUARTA TURMA. Min. RUY ROSADO DE AGUIAR. Data da Decisão: 23/08/1994. Unânime. DJ DATA: 10/10/1994 PG: 27174)⁹

⁹ Disponível em <www.stj.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2007.

Outro exemplo é o concernente à destituição do poder familiar por decisão judicial. Luz (2004, p. 187) menciona a redação proposta pelo Instituto Brasileiro de Direito de Família para o inciso III: “praticar atos contrários à moral e aos bons costumes, que causem comprovado prejuízo ao filho”.

Em razão deste entendimento decisões judiciais determinam a perda do poder do poder familiar pela mãe que é prostituta. Ou seja, afastando-se o objeto do contexto (guarda x prostituição = ato atentatório a moral e bons costumes), ou seja, aplicando-se o raciocínio inerente ao paradigma da simplificação, haverá a perda inexorável do poder familiar por esta mãe.

Porém, visualizando a questão no paradigma da complexidade, ou seja, não focando só o fato de a mãe ser prostituta, mas também o contexto e o melhor interesse do filho, (exercendo a contextualização e a lógica da conjunção integrante do pensamento complexo) a decisão poderá tomar outro conteúdo.

Assim se pronuncia Luz (2004, p. 187), questionando a decisão tomada no melhor interesse do filho:

Tendo em mira que o objetivo da regra é a proteção do filho, há que tornar preciso que a conduta do genitor apta a ensejar a destituição do pátrio poder é aquela que resulte em prejuízo do menor. Caso contrário, a regra, por seu conteúdo subjetivo, poderá dar azo a interpretações moralistas, desvinculadas do interesse do filho (ou acaso uma prostituta não pode ser boa mãe?).

Ressalta-se que não se trata de defesa da prostituição. Entende o autor que, somente a criança estaria sendo desatendida em seus interesses legítimos e efetivos para se separar de sua mãe que exerce a função de meretriz, caso ela recebesse seus clientes em casa ou em local em que a criança estaria exposta a atos de imoralidade e falta de decoro.

Assim sendo, na visão desta pesquisadora, pensar a ciência do Direito de forma complexa é permitir a “visualização da questão jurídica” por diversas formas e diversos “focos”, através da contextualização e da lógica da conjunção.

Decisões recentes do Judiciário Brasileiro neste sentido têm causado polêmica, a exemplo da exarada na ação que resultou na adoção do filho da cantora Cássia Eller por sua companheira, Maria Eugênia, com quem convivia há décadas. Neste caso, embora a extinção do poder familiar tenha se dado por força do inciso I do art. 1.635 do Código Civil caracterizado pela morte da mãe, houve necessidade de intervenção judicial porque a criança era disputada pelo avô.

Este que é militar aposentado, após a morte da cantora requereu na Justiça a guarda do neto, Francisco, alegando, dentre outros motivos, que a criança teria suas necessidades melhores atendidas em sua companhia. Seu representante legal arguiu, ainda, na Justiça, que a criança seria beneficiada pela relação de parentesco com o avô, que, por isso teria preferência. No entanto, em nome do melhor interesse da criança, a Justiça concedeu a guarda do filho de Cássia Eller à sua companheira Maria Eugênia, com quem a criança já convivia e mantinha laços afetivos sólidos, em contraposição a qualquer interesse dos pais e/ou parentes na linha de sucessão direta.

Outro caso recente é o da adoção por um casal homossexual em São Paulo. A menina Theodora, de seis anos, tinha sido recolhida a uma instituição de amparo para menores após os pais terem perdido o poder familiar por decisão judicial, na forma do art. 1.638, incisos I (castigar imoderadamente o filho), II (deixar o filho em abandono, inclusive afetivo) e IV (reincidir, reiteradamente, nas faltas previstas no artigo antecedente).

A decisão do magistrado baseou-se no pressuposto da família afetiva e concedeu a guarda da criança ao casal homossexual, convencido de que esta seria a decisão que melhor contemplava o interesse da criança.

3.3 LITERATURA INTERNACIONAL SOBRE O USO DA INTERNET NO ENSINO DE DIREITO

A escassez de literatura nacional sobre o uso de Internet no ensino de Direito, aguçou a curiosidade desta pesquisadora na busca de estudos na literatura internacional.

De fato, encontra-se alguns estudos em revistas especializadas em Direito, tanto inglesas quanto americanas.

A recente pesquisa de Eynon (2006) realizada no Reino Unido com um grupo focal de sete professores universitários de Direito em sete instituições diferenciadas do país, demonstra que há uma escala dos fatores individuais e culturais que configuram o uso de Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs) pelos professores, no ensino-aprendizagem no ensino superior.

A abordagem que investiga apenas um fator na adoção e aprendizagem eletrônica, seria na visão da autora, inapropriada. Para a autora, os pesquisadores das TICs necessitam explorar como e porque professores universitários estão usando as tecnologias, em contextos diferentes. Tal trabalho ajudará fornecer uma visão mais clara do uso apropriado das tecnologias novas no ensino superior. Ajudará também a desenvolver estratégias para embasar iniciativas existentes e para incentivar uma adoção apropriada.

Esta pesquisa relata os resultados de um grupo focal de sete professores universitários inovadores que usaram TICs ensinando e aprendendo no ensino de Direito(1); e destaca as similaridades e as diferenças de suas experiências. Os temas principais discutidos são: as características em mudança da natureza e do papel de instituições do ensino superior (HEIs); motivações e inovações para adotar TICs no ensino-aprendizagem; como os inovadores estão usando a tecnologia para estudantes de Direito; as dificuldades que estes acadêmicos encontraram; e os fatores que podem influenciar a adoção de novas tecnologias para ensinar e aprender no ensino superior.

A pesquisa fornece uma introspecção maior no uso de tecnologias novas ensinando Direito; e contribui aos debates sobre como e onde é apropriado usar TICs em ensinar e como melhor subsidiar tais iniciativas. Concluem pela necessidade da frequência compulsória aos alunos menos experientes a treinamentos prévios; aponta também o benefício das discussões *on-line* para os alunos *part-time*; a pesquisa comenta ainda que, de acordo com os sete professores pesquisados, os seminários presenciais não podem ser descartados devendo mesmo integrar modalidades de ensino semi-presencial, pois é aí que os alunos aprendem a fazer revisões em seus textos e o contato presencial é também um motivador para as discussões *on-line*.

A simulação também aparece no estudo de Eynon (2006) usando o ambiente *on-line* de aprendizagem para os graduandos aprenderem o item do conteúdo programático

Negociação; tal aprendizado dar-se-ia com menos rigor do que seria em estágios mais avançados; outro exemplo apontado na pesquisa inglesa é o desenvolvimento de um jornal *on-line*, onde os estudantes de Direito participam no comitê editorial e assim tem suas habilidades de escrita e leitura desenvolvidas.

Um outro ponto levantado nesta pesquisa inglesa é o uso das TICs também ajudou os estudantes a terem uma visão mais realista da área de Direito em termos de exercício profissional, desmistificando o glamour da mídia sobre a profissão. Outra questão ainda e que nos toca mais diretamente é que o grupo de professores pesquisados afirmam seu próprio interesse em ensinar através de TICs. Isto porque gostam ou têm familiaridade com as tecnologias, o que os leva a ensinar os alunos, num processo de contágio quase natural.

Eynon (2006) também relata as dificuldades e um ponto comum nos depoimentos, segundo a autora, é a pressão institucional para o uso das TICs. Já não se pode falar em educação hoje, após dez anos de uso da Internet, sem algum nível de virtualização do ensino. Assim, ao final de uma década de popularização das TICs, as instituições parece que acordaram para os aspectos econômicos da educação à distância, e isto aparece claramente na pesquisa realizada nas instituições inglesas.

A pesquisa de Booth (2001) sob o título *Ambientes de Aprendizagem, Racionalismo Econômico e Direito Criminal: Para resultados de ensino e de aprendizagem de qualidade está contextualizada na Austrália*. O autor analisa a participação dos alunos em um ambiente de aprendizagem de alta qualidade.

A finalidade do projeto era criar um vigoroso e adaptável ambiente de aprendizagem colaborativa, promovendo aprendizagem interativa em pequenos grupos e melhorar, sobretudo, a qualidade do ensino e aprendizagem.

A pesquisa de Booth (2001) foi realizada na Universidade de Tecnologia de Sidney, abrangendo a participação de vinte e nove alunos que analisaram inquéritos criminais durante um semestre; a proposta era que os alunos escrevessem suas respostas e as comunicassem para outros alunos e para o professor universitário.

Neste ambiente de aprendizagem colaborativa foram incluídas várias ferramentas, tais como, os seminários e os fóruns de discussão. Nos fóruns de discussão, as respostas dos acadêmicos eram então escritas; os acadêmicos postavam suas respostas e trocavam idéias entre si e o professor.

Booth (2001) comenta que, em que pese demandar um tempo de preparação na leitura dos guias, a participação nos fóruns não era particularmente onerosa. As avaliações e as próprias impressões do autor sugeriram que o ambiente de aprendizagem foi efetivo e flexível.

A pesquisa identificou, ainda, facilidade de acesso por parte dos alunos, tivessem ou não os acadêmicos acesso à Internet de casa; e que houve grande aceitação por parte dos mesmos na utilização da ferramenta, reconhecendo que auxiliou no entendimento dos tópicos, tornando os acadêmicos mais preparados para o seminário (espécie de exame final). Porém, reconhece ainda Booth (2001) a necessidade de um contato presencial com o professor para explicar o funcionamento do ambiente; os acadêmicos não acreditaram, em princípio, que a metodologia *on line* possa ser mais eficiente que o método presencial.

O desafio, segundo Booth (2001), é incorporar as novas maneiras de ensino aos objetivos de aprendizagem das disciplinas. As estratégias ensinadas com cuidado, arranjadas em seqüência devem refletir os objetivos de aprendizagem do assunto de uma maneira lógica e os recursos utilizados complementaram o processo. A autora acredita que é o trabalho do professor da Universidade que deve oportunizar o ensino de qualidade. Entretanto, os estudantes devem aceitar as novas oportunidades.

Na pesquisa de Nett e Röhr (2007) realizada na Alemanha intitulada *JurMOO: espaços cooperativos no ensino de Informática & Direito com a parceria de instituições de dez cidades importantes como Berlim, Oldenburg, Freiburg, Hannover, Munster entre outras*, há o relato de implementação de um ambiente de simulação chamado “JurMOO”. O espaço virtual comporta salas onde se pode caminhar, conversar com as pessoas e localizar objetos, como livros e outros documentos.

O ambiente foi proposto para subsidiar a preparação dos acadêmicos ao exame final e é baseado na combinação entre informação e comunicação, na combinação de monólogos e

formas dialógicas de aprender.

Os autores apontam também as especificidades do ensino de Direito na Alemanha, onde os estudantes não podem escolher o tema do exame final. Descrevem a cena em que o aluno, solitariamente apresenta seu projeto, com poucas perguntas do avaliador, assistido por uma platéia passiva de colegas.

Essa cena deixa visível a pouca discussão entre os estudantes e mesmo entre aluno e professor. Os autores comentam com bastante ênfase o tradicionalismo do ensino de Direito na Alemanha, onde os alunos só irão aprender na prática da vida profissional do que em todos os anos de universidade. Uma vez que na Universidade, o ensino é baseado na estrita obediência e repetição dos textos legais.

Os resultados da pesquisa de Nett e Röhr (2007) apontam para algumas incertezas, em que pese o entusiasmo dos autores. Em primeiro lugar, os tutores atestaram maior demanda de trabalho, pois se viram a frente de vários questionamentos discentes, ao mesmo tempo em que precisavam organizar os conteúdos da nova mídia. Tal questionamento também foi levantado pelos alunos.

Em segundo lugar os autores não garantem uma relação direta entre o uso do ambiente e a melhora dos trabalhos apresentados no exame final. Finalmente, acreditam que o contentamento e motivação dos alunos na aceitação da ferramenta, não é somente modismo. Nem está relacionada somente à alta qualidade gráfica do ambiente, mas, pelo contrário, tal satisfação deve-se à própria comunicação, especialmente à oportunidade de participação.

No âmbito dos Estados Unidos da América, Burks (2004) desenvolve uma tese de doutorado intitulada *da perseguição do papel ao ciberespaço: o estudo de caso de percepção de dois professores em suas primeiras experiências de ensino on-line em equipe em um curso de Direito*.

A pesquisa de Burks (2004) analisa o uso do ambiente virtual de aprendizagem *WebCt* em uma classe virtual de cento e trinta doutorandos em Direito em curso aprovado pela ABA entidade responsável pelo credenciamento das instituições americanas. A pesquisa é delineada como estudo de caso com entrevistas em profundidade dos dois professores, do

reitor e de alguns estudantes.

O autor relata que em 2001, quando preparava seu projeto de pesquisa, percebeu a quase inexistência de literatura científica especializada referente ao ensino *on line*. Estes poucos artigos nada traziam sobre ensino do Direito à distância ou percepção dos professores na formação de equipes *on line*.

Essa escassez, segundo o autor, talvez se deva à regulamentação americana que permitia o oferecimento de educação à distância no Direito apenas após o primeiro ano. Algumas escolas, entretanto, ou professores individualmente, complementavam o contato pessoal, com discussões por *e-mail* ou com páginas na Internet onde disponibilizavam planos de ensino.

Poucas escolas, segundo o autor, experimentavam a transmissão sincrônica de vídeo para fora do *campus*; alguns cursos e seminários estavam disponíveis *on-line*. O autor também acredita que esta escassez na literatura deve-se à tradição da pedagogia no Direito, que segundo o autor é distinta de outras áreas.

Outros autores atestam que a educação em Direito desenvolveu uma forte tradição naquilo que denominam “diálogo socrático” (JOHNSON, 1997; FRIEDLAND, 1996, *apud* BURKS, 2004).

Burks (2004) ainda comenta uma lista de seus resultados: a) o trabalho em equipe gerou boa receptividade, embora tenha havido queixas discentes quanto à excessiva matrícula e quanto ao tempo despendido, maior que o presencial; os professores pesquisados ressaltaram a necessidade de contacto presencial no início do curso; b) o benefício da disponibilização de aulas registradas em *power point* e disponibilizadas no ambiente; c) melhor avaliação discente do que no curso convencional; d) maior consistência em testes auto-avaliativos, o que proporcionou melhor avaliação formativa, o que, segundo o autor, é uma raridade no Direito; e por fim e) qualidade da iteração *on-line*.

Nota-se que nos três casos relatados (Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos) há um tom de novidade ou de estranhamento no uso da Internet como estratégia de ensino de Direito. Para nós também não foi tão fácil localizar essas pesquisas. Há uma profusão de textos na

literatura americana referente a guias de utilização e à regulamentação da utilização da Internet, mas não conseguiu-se localizar uma massa de artigos de pesquisa numerosa, no tema do ensino e aprendizagem de Direito, em sua relação com as tecnologias.

As pesquisas localizadas, porém, fornecem uma base para pensar-se o ensino de Direito em nível internacional. Essa base não é muito sólida, dada à escassez de dados empíricos, mas é impossível de ser ignorada: o lado presencial no ensino de Direito ainda é forte, mesmo em nível internacional. Nota-se que tanto em Eynon (2006) reportando dados da Inglaterra, quanto Booth (2001) ao trazer a situação australiana e mesmo Burks (2004) em sua análise do contexto americano de pós-graduação (sua pesquisa foi realizada com doutorandos em Direito) há um ponto em comum: as experiências devem-se manter semipresenciais. As três pesquisas referem-se a três continentes diferenciados e nos três reconhece-se a necessidade de contatos presenciais, pelo menos no início dos processos de ensino e aprendizagem.

Quando iniciou-se este capítulo de revisão, não era nossa intenção apresentar as pesquisas como representando países ou continentes; mas as pesquisas localizadas foram nos dando essa caracterização mais geral. Por exemplo, a pesquisa de Kerins, Madden e Fulton (2004) intitulada *Busca de informação e corpo discente estudando para carreiras profissionais: o caso da Engenharia e dos estudantes de Direito na Irlanda* nos leva a um campo de generalidade interessante, justamente porque compara duas classes profissionais.

Tal comparação é motivada por pesquisadores da área de informação, mas que pode interessar aos docentes e pesquisadores em Direito, pois a busca por informação é uma parte fundamental da abordagem que defendo nesta dissertação, especialmente o aprender a aprender.

Kerins, Madden e Fulton (2004) nesta pesquisa, esclarecem que há padrões similares no comportamento de busca da informação entre os estudantes que estudam para transformarem-se profissionais e aqueles que já são profissionais, como os engenheiros da pesquisa. Os estudantes aprenderam suas estratégias de busca da informação com seus professores em estratégias que normalmente excluem bibliotecas e as equipes de funcionários das bibliotecas.

A pesquisa sugere que os estudantes poderiam se beneficiar de um treinamento em mínimos informacionais, permitindo adquirir habilidades informacionais para suas vidas profissionais futuras. Os autores apresentam um modelo de busca de informação baseado na hipótese de que esta busca está relacionada com um cargo particular e as tarefas a ele correspondentes (Figura 24).

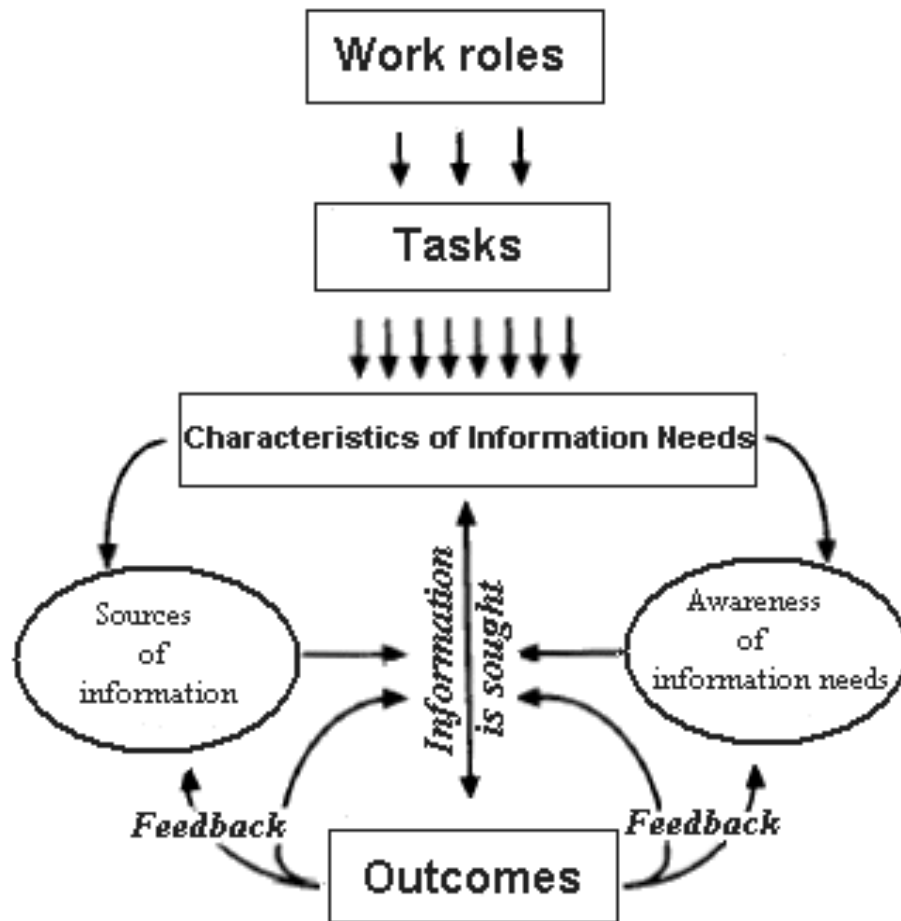


Figura 24 – O modelo de busca de informação pelos profissionais
 Fonte: Leckie et al. (1996, apud KERINS; MADDEN; FULTON, 2004).

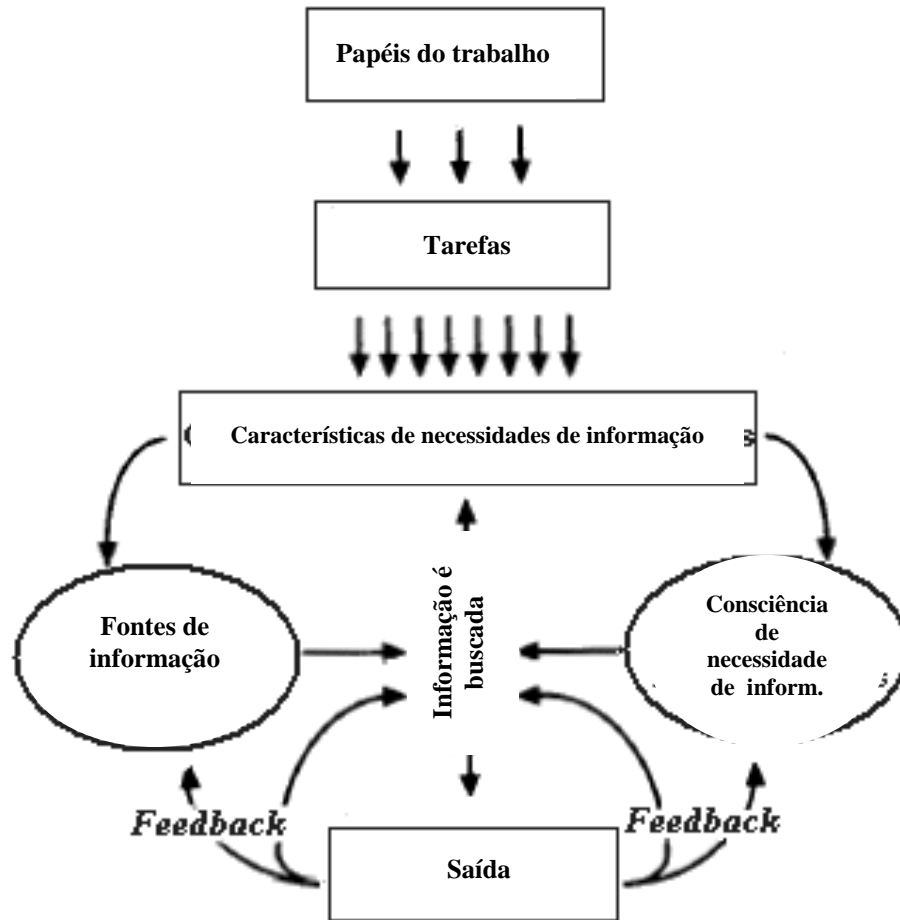


Figura 25 – O modelo de busca de informação pelos profissionais

Fonte: Leckie et al. (1996, apud KERINS; MADDEN; FULTON, 2004), traduzido pela autora (2007).

Segundo Kerins, Madden e Fulton (2004), a consciência de fontes de informação, incluem critérios como acessibilidade, qualidade, atualidade, confiabilidade, todos critérios que concorrem para o sucesso na obtenção da informação desejada. Por exemplo, engenheiros tendem a confiar pesadamente em fontes informais de informação, tais como os colegas. Similarmente, os advogados prestam serviços à comunidade, administram documentos e processos, atuando também como investigadores, resultando em tarefas e/ou atividades distintas. Como os engenheiros, os advogados também tendem a depender do conhecimento, experiência e percepções de seus relacionamentos quando escolhem fontes de informação.

Kerins, Madden e Fulton (2004) afirmam então que os hábitos de busca de informação construídos durante a faculdade podem ser permanecer com eles durante toda sua carreira profissional.

Os autores Kerins, Madden e Fulton (2004) vêem similaridade nas necessidades de informação entre os estudantes de engenharia e os engenheiros profissionais; da mesma forma, vêem similaridade entre estudantes de Direito e os advogados profissionais, pois ambos os grupos trabalham em um ambiente altamente informacional que está em constante fluxo. Atestam então que os programas educacionais da Irlanda para ambos os campos profissionais exigem projetos finais de curso similares aos executados pelos profissionais das áreas em questão.

Na literatura americana, apesar de poucas pesquisas, encontrou-se, com maior frequência, certos apelos para a modernização dos currículos, em direção ao futuro. Por exemplo, Kenneth e Wayne (2004) em seu texto intitulado *Educação em Direito no século 21*; acrescentando Tecnologia da Informação no currículo confirmam que o ensino de Direito, nos Estados Unidos ficou inalterado pelos 120 anos passados, mesmo quando a prática do Direito modificou-se inteiramente pela tecnologia de informação. Os autores confirmam o que já vimos em outras pesquisas, sobre a hegemonia do assim chamado método socrático no primeiro ano da faculdade e em muitos cursos mais avançados.

Kenneth e Wayne (2004) são de opinião que os cursos clínicos e práticos expandiram desde os anos 1980; entretanto, embora a tecnologia avançada seja agora mais comum em escritórios de Direito e na maioria de tribunais federais, houve pouco esforço no sentido de contextualizar a importância da tecnologia para estudantes de Direito.

Esta breve revisão da literatura, se não foi muito extensa, parece ser útil para parametrizar as discussões nesta dissertação.

4 METODOLOGIA

4.1 O UNIVERSO DA PESQUISA

Na pesquisa foram envolvidas três instituições de ensino superior catarinenses localizadas no Vale do Itajaí em Santa Catarina

A identificação das IES foi indicada por letras de A, B e C, a fim de preservar a identidade das instituições e dos professores participantes. A instituição A foi fundada há cerca de 10 anos, enquanto as IES B e C contam com cerca de 40 anos de existência.

O Curso escolhido foi Direito e em razão da instituição A apenas oferecer o curso no período noturno, foi este o turno escolhido, sendo que as instituições B e C, também oferecem vagas no período matutino. As três instituições possuem estrutura de laboratórios de informática e Ambientes Virtuais de Aprendizagem e acesso dos docentes à Internet na sala dos professores.

Foram sujeitos desta pesquisa a totalidade de 153 docentes do referido curso, no turno noturno, em cada instituição, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 – Constituição dos grupos de pesquisa

INSTITUIÇÕES PESQUISADAS	TOTALIDADE DE DOCENTES DO CURSO DE DIREITO	DOCENTES QUE RESPONDERAM O QUESTIONÁRIO
A	33	33
B	60	60
C	60	60
TOTAL	153	153

Fonte: A autora (2007).

4.2 OS MÉTODOS DE ABORDAGEM E DE PROCEDIMENTOS

Segundo Severino (2000 *apud* MÁXIMO, 2003, p. 81), “entende-se por métodos os procedimentos mais amplos de raciocínio, enquanto técnicas são procedimentos mais restritos que operacionalizam os métodos, mediante emprego de instrumentos adequados”.

Como bem advertem Lakatos e Marconi (2004, p. 44), “não há ciência sem emprego de métodos científicos”. O método utilizado para a elaboração da dissertação foi o método indutivo, sendo que a indução se caracteriza como “um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas” (LAKATOS; MARCONI, 2004 p. 53). Na presente pesquisa foram investigadas e identificadas as partes de um fenômeno, obtendo-se dados particulares que fundamentaram uma teorização geral.

No que se refere à forma de abordagem do problema, trata-se de pesquisa quantitativa, apresentando números e percentuais quantificáveis no que se refere ao uso das tecnologias pelos docentes pesquisados.

No que se refere aos objetivos trata-se de pesquisa do tipo descritiva, que tem por objetivo primordial a “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 1996, p. 46).

O procedimento de coleta dos dados iniciou com pesquisa bibliográfica, seguido de pesquisa empírica. No que se refere à estratégia de pesquisa, trata-se de pesquisa com dados criados, uma vez que “se baseia em dados coletados após uma intervenção” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 133).

Foi escolhida a técnica da pesquisa quase-experimental, utilizando-se como instrumento de pesquisa o questionário escalonado, constante do Apêndice A, que foi aplicado em cada uma das instituições. Os dados para análise foram colhidos neste questionário, aplicado nos meses de março, abril e maio de 2007. A efetivação da pesquisa teve dois momentos distintos: iniciou com um contato pessoal com os coordenadores do Curso a fim de levantar os dados gerais (quantidade de professores e turnos em que o curso é oferecido) e obter permissão para aplicação dos questionários, seguido da efetiva aplicação dos mesmos.

A coleta dos dados foi realizada de forma pessoal na sala dos professores de cada uma das instituições. Foi esclarecido aos participantes, de forma verbal no momento da pesquisa (e também constou de forma expressa no próprio questionário) que a participação na pesquisa era facultativa, assim como a identificação do participante, sua idade e sexo. Os

professores foram assim convidados a participar e também não houve qualquer interferência da pesquisadora, a não ser quando solicitada a esclarecer alguma questão. Esta cautela foi tomada a fim de que as respostas fossem as mais espontâneas possíveis, seguindo as orientações de Gil (1994 *apud* MÁXIMO, 2003, p. 82):

O principal inconveniente da observação está em que a presença do pesquisador pode provocar alterações no comportamento dos observados, destruindo a espontaneidade dos mesmos e produzindo resultados pouco confiáveis. As pessoas, de modo geral, ao se sentirem observadas, tendem a ocultar seu comportamento.

4.3 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

A pesquisa foi conduzida, através das categorias de análise abaixo enumeradas. As principais ferramentas *on line* ligadas ao estudo do Direito, foram categorizadas, por entender esta pesquisadora que as mesmas são aptas a demonstrar a experiência docente no uso da Internet, tendo em vista a problematização entre ensinar e aprender. Para se atingir este objetivo, foram subdivididas em Estratégias de Ensino *on line*, e Estratégias de Aprendizagem que o professor usa para seu próprio aprendizado, e seus respectivos tópicos (itens a e b a seguir).

Como dito, no paradigma da complexidade, o processo de “aprender a aprender”, abrirá ao professor “caminhos coletivos de busca e investigação para a produção de seu conhecimento e do seu aluno” (BEHRENS, 2004, p. 71).

Entende-se que a pesquisa jurídica, especialmente na Internet, enquadra-se como ferramenta indispensável para a perfeita integração do ensino jurídico ao paradigma da complexidade. Objetivou-se, assim, identificar se, nas IES pesquisadas, a pesquisa na Internet está sendo utilizada pelos docentes em sua prática, e, ainda, qual a tecnologia *on line* mais e menos utilizada como estratégia de ensino e qual a tecnologia mais e menos utilizada para o próprio aprendizado, tendo em vista a necessária integração no paradigma da complexidade entre ensinar e aprender.

Especificamente com relação às tecnologias revistas jurídicas eletrônica e fóruns de discussão, buscou-se identificar se são mais utilizadas como estratégia de ensino ou para o próprio aprendizado pelo professor, em razão do entendimento desta pesquisadora de que a

primeira será a mais utilizada e a segunda (fórum de discussão) caracterizar-se como tecnologia que mais se aproxima do paradigma da complexidade.

As categorias de análise eleitas foram as seguintes.

a) Estratégias de Ensino *on line* – representadas pelas questões 1 a 6 do questionário¹⁰:

- a) pesquisa, especificamente na Internet;
- b) sites oficiais de Tribunais;
- c) revistas jurídicas eletrônicas;
- d) fóruns de discussão;
- e) e-mail;
- f) ambiente virtual de aprendizagem.

b) Estratégias de aprendizagem (EA) que o professor usa para o seu próprio aprendizado – representadas pelas questões 7 a 12 do questionário:

- a) periódicos jurídicos eletrônicos;
- b) sites de pesquisa (busca) jurídica;
- c) fóruns de discussão *on line*;
- d) *blogs*;
- e) bibliotecas virtuais;
- f) cursos à distância.

Estando as tecnologias devidamente categorizadas, as mesmas foram submetidas a um olhar baseado no referencial teórico apresentado e esta análise permitiu visualizar como os docentes pesquisados utilizam a Internet em suas práticas, como mestres e aprendizes.

Para efeito de análise, foram considerados todos os professores que responderam o questionário, primeiramente em cada uma das instituições, sendo que, inicialmente, os resultados (constantes dos gráficos a seguir) foram tabulados “por instituição”, a fim de contrastar os dados de acordo com o perfil institucional. A seguir, foram os resultados consolidados, formando um universo único de docentes, independentemente da instituição em que atuam, a fim de se estabelecer uma visão geral dos docentes do ensino jurídico no que diz respeito à utilização da Internet.

¹⁰ Constante do Apêndice A

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS – AUTILIZAÇÃO DA INTERNET PELOS PROFESSORES DO CURSO DE DIREITO NAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS

Realizada a tabulação dos dados, os resultados obtidos, como mencionado no capítulo anterior, foram divididos em duas partes.

Na primeira, analisa-se os resultados de cada uma das instituições. Na segunda parte, foi realizada uma consolidação dos resultados, onde o leitor encontrará os resultados agrupados, ou seja, os dados coletados foram tabulados sem levar em consideração a instituição a qual o professor se encontra vinculado.

Os dados foram analisados tomando por base o maior índice de “sempre” para apontar a tecnologia mais utilizada e maior índice de “nunca” para apontar a tecnologia menos utilizada pelos docentes pesquisados. Os dados obtidos foram transformados em gráficos, os quais constam abaixo, seguidos das considerações finais sobre a análise efetuada.

5.1 RESULTADOS POR INSTITUIÇÃO

5.1.1 Instituição A

Na instituição A, preencheram o questionário 33 professores. Possui Ambiente Virtual de Aprendizagem próprio.

A instituição A foi fundada em 1998, e contava na época da pesquisa, com 33 professores no quadro docente do Curso de Direito.

Os dados obtidos nesta IES originaram o gráfico 1, que consta da página seguinte.

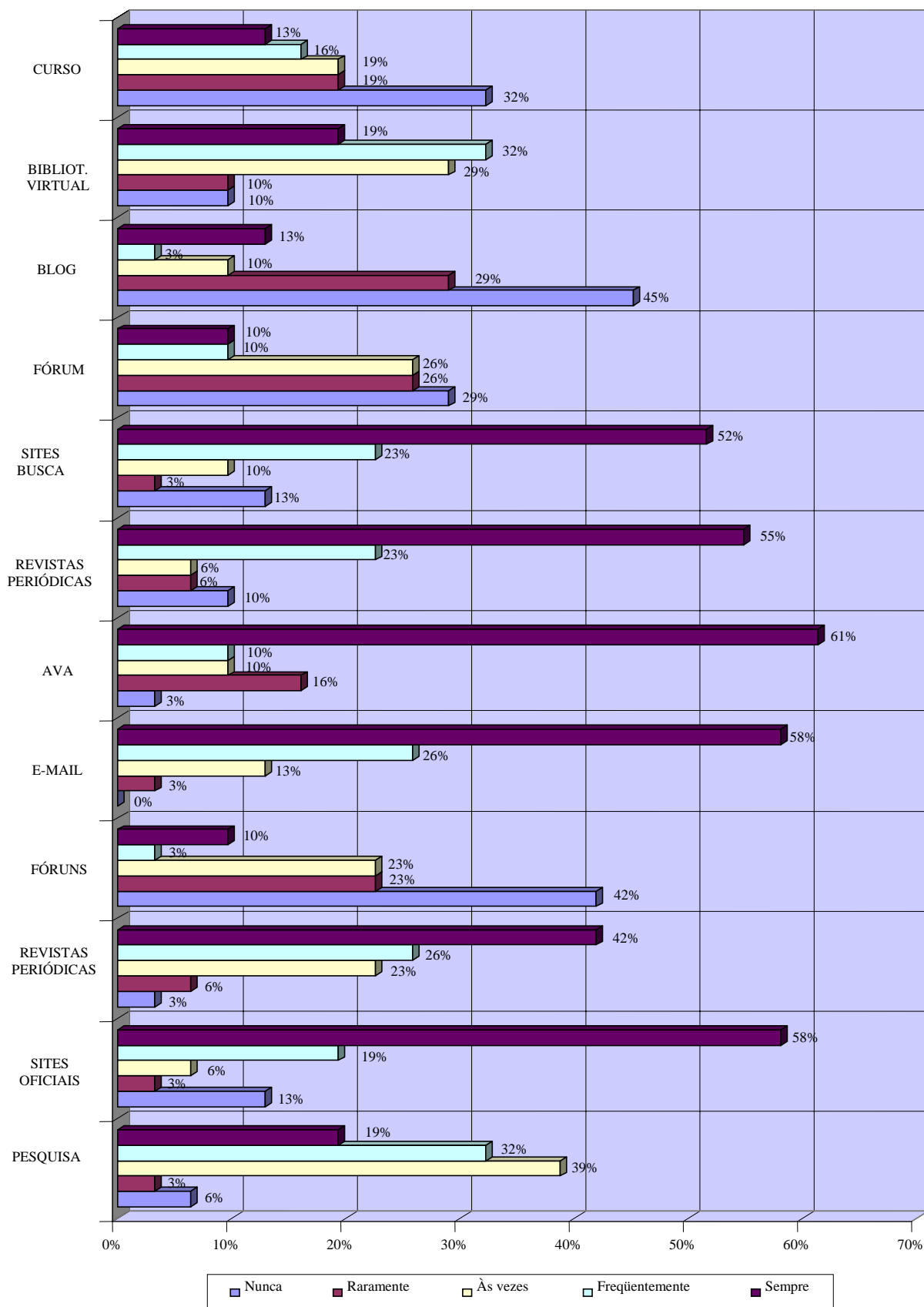


Gráfico 1 – Resultados obtidos da Instituição A

Fonte: Autora (2007).

Nesta instituição a tecnologia mais utilizada como estratégia de ensino *on line* é o ambiente virtual de aprendizagem (61%), seguida dos e-mails e dos sites oficiais (ambos com percentual de 58%), enquanto a menos utilizada é o fórum de discussão, uma vez que 42% dos professores pesquisados nunca utilizaram esta tecnologia.

Nas estratégias que o professor utiliza para o próprio aprendizado destaca-se as revistas jurídicas eletrônicas como a mais utilizada (23%), seguido dos sites de busca (52%) e os *blogs* como a tecnologia menos utilizada, uma vez que nunca utilizada por 45% dos professores.

No que diz respeito às revistas jurídicas eletrônicas, pode-se verificar que esta tecnologia é mais utilizada para o próprio aprendizado (55%) do que como estratégia de ensino *on line* (42%). Com relação ao fórum de discussão, verifica-se que a tecnologia é muito pouco utilizada, seja como estratégia de ensino *on line* (42%), seja como estratégia para o próprio aprendizado (29%). Verifica-se que, apesar de o ambiente virtual de aprendizagem ser a tecnologia de ensino *on line* mais utilizada nesta instituição, percebe-se a nítida rejeição dos cursos à distância, em que pese estes cursos usarem tecnologia muito semelhante aos AVA. Dos professores pesquisados 32% declaram que nunca fizeram um curso via Internet contra os 13% que sempre os realiza.

5.1.2 Instituição B

Na instituição B, preencheram o questionário 60 professores. A instituição B foi fundada há cerca de 40 anos. Esta instituição usa um Ambiente Virtual de Aprendizagem público. O gráfico 2 constante da página seguinte, mostra os dados obtidos.

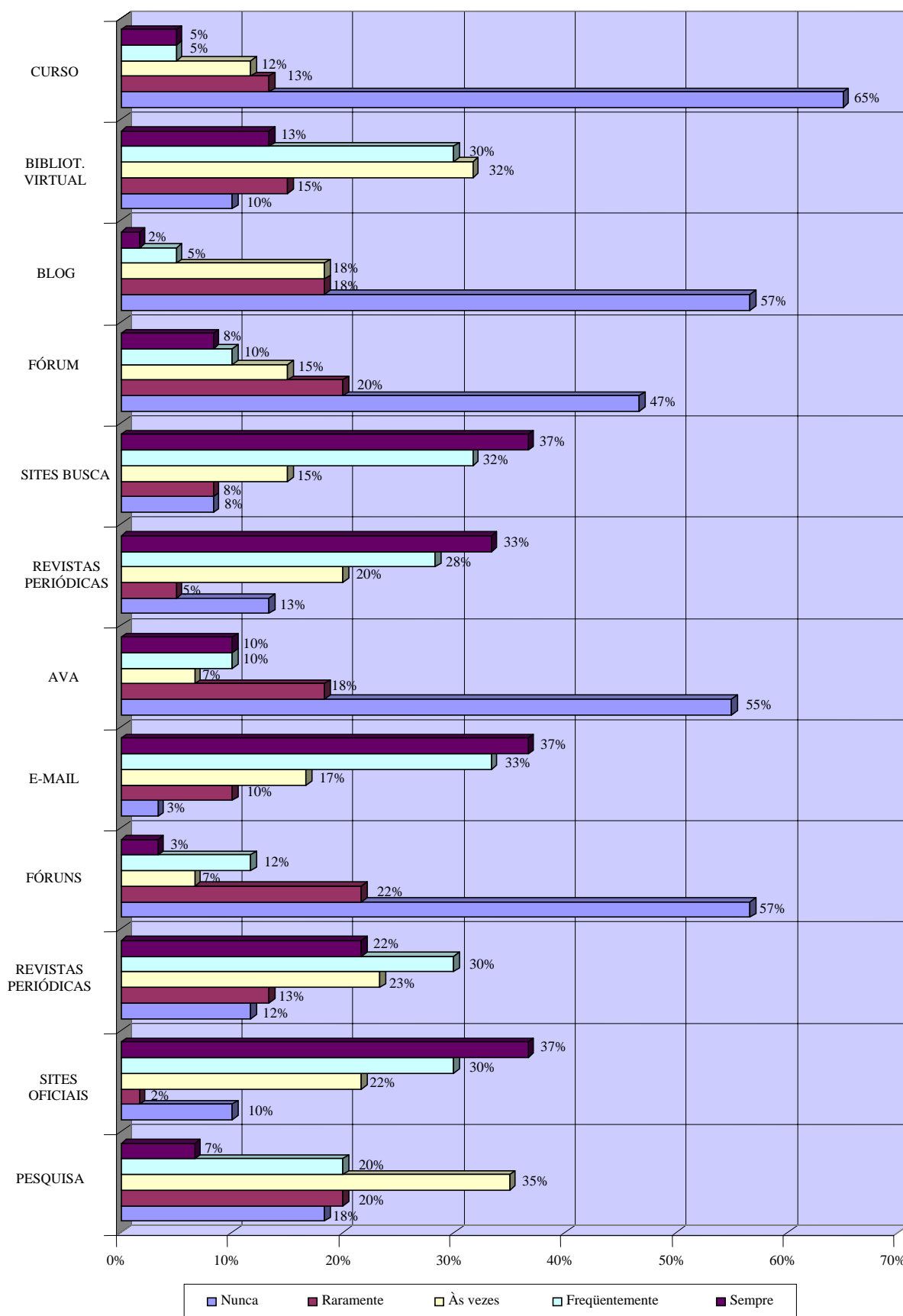


Gráfico 2 – Resultados obtidos da Instituição B

Fonte: Autora (2007).

Na instituição B, os sites oficiais são a tecnologia mais utilizada como estratégia de ensino *on line* (37%), seguidas das revistas jurídicas eletrônicas (22%). Percebe-se também uma nítida rejeição ao fórum de discussão que aparece como a tecnologia menos utilizada, uma vez que 57% dos professores nunca a usaram como estratégia de ensino.

Quase no mesmo percentual (55%) aparece o AVA como a segunda estratégia menos utilizada. Também é possível traçar-se um paralelo entre a utilização dos AVA e os cursos à distância. Porém, ao contrário da instituição anterior, nesta instituição, os professores não se utilizam do AVA (55%) e também não se utilizam dos cursos à distância, conforme se pode concluir do percentual de 65% de professores que nunca fizeram um curso nesta modalidade.

Assim como na instituição A, nesta instituição, os professores se utilizam das revistas jurídicas eletrônicas mais para o próprio aprendizado (33%) do que como estratégia de ensino (22%), sendo que o fórum de discussão nunca foi utilizado por 47% dos professores que responderam ao questionário. Porém, da análise entre os que sempre utilizaram, verifica-se que utilizam a tecnologia mais para o próprio aprendizado (8%), do que como estratégia de ensino *on line* (3%). Os *blogs*, como na instituição A também aparecem com um alto índice de rejeição (57%).

5.1.3 Instituição C

A Instituição C também conta com cerca de 40 anos de existência. Nesta instituição 60 professores responderam o questionário. Assim como a Instituição A, a instituição C conta com AVA próprio. Nesta instituição foram obtidos os dados que constam do Gráfico 3, a seguir.

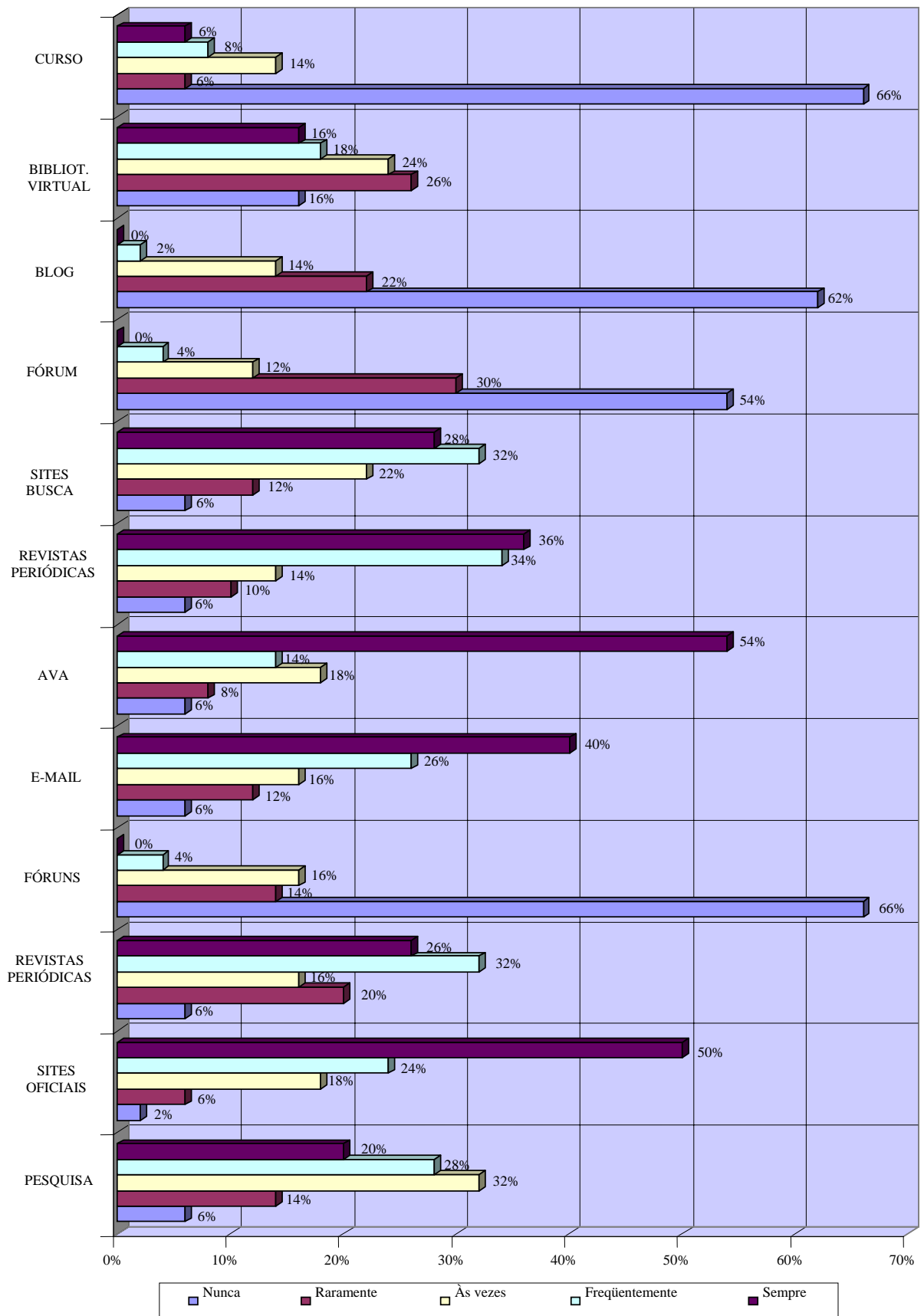


Gráfico 3 – Resultados obtidos da Instituição C

Fonte: Autora (2007).

O AVA aparece como a tecnologia de ensino *on line* mais utilizada (50%), seguida dos sites oficiais (54%), que, inclusive, são mais utilizados do que o e-mail (40%), sendo a tecnologia menos utilizada como estratégia de ensino *on line* também é nitidamente o fórum de discussão (66%).

Para o próprio aprendizado as revistas jurídicas eletrônicas (36%) também aparecem como a tecnologia mais utilizada, seguida dos sites de busca (28%) e os cursos à distância se mostram como a tecnologia menos utilizada (66% dos professores pesquisados declarou que nunca realizou um curso à distância).

5.2 RESULTADOS CONSOLIDADOS

Os resultados consolidados advêm da junção entre os dados obtidos nas três IES pesquisadas, ou seja, tomando-se por base a universalidade dos sujeitos de pesquisa (153 docentes), independentemente da instituição a que se encontram vinculados.

Os resultados, em percentuais podem ser visualizados no gráfico 4, constante da próxima página.

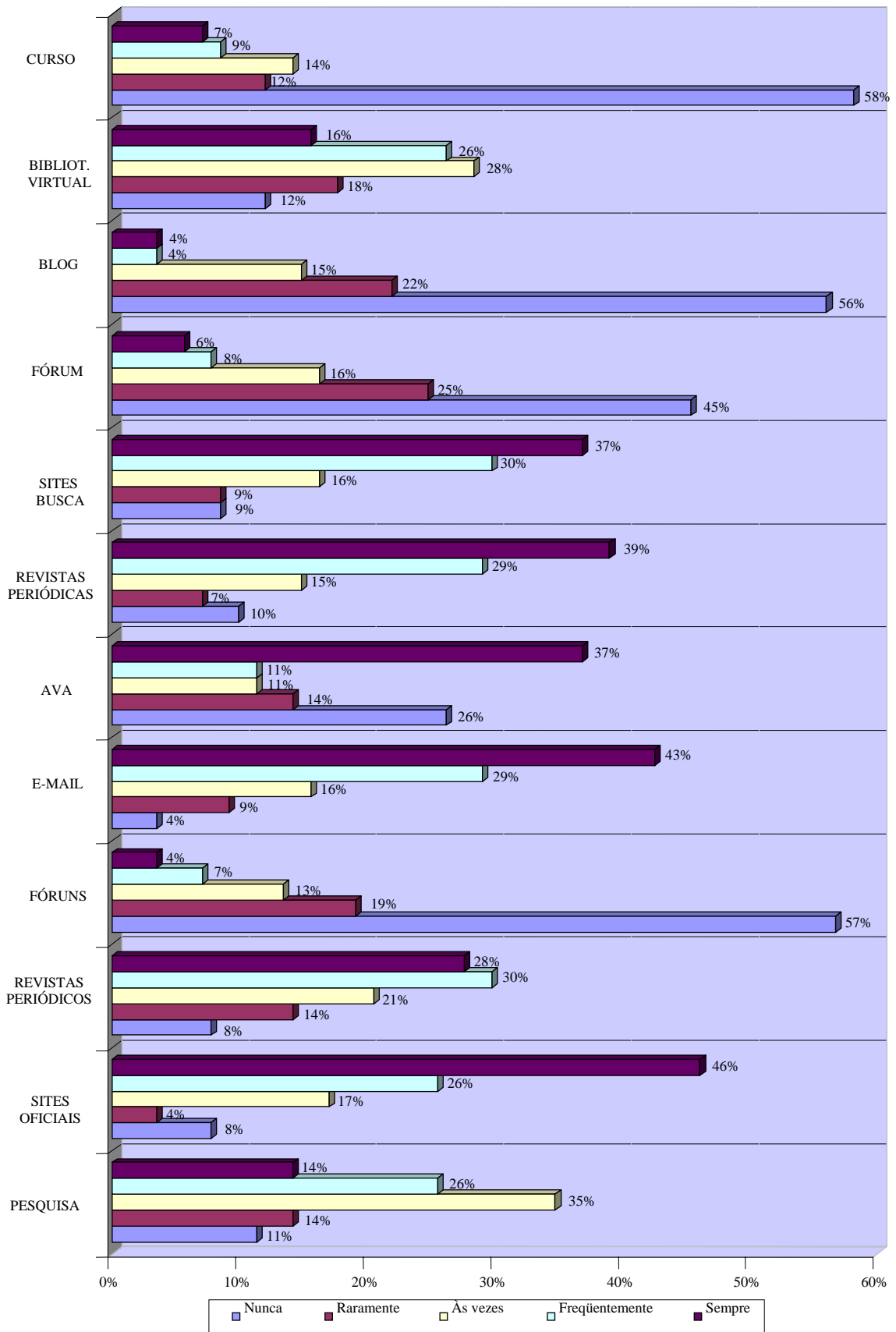


Gráfico 4 – Resultados consolidados

Fonte: Autora (2007).

Da reunião das respostas dos professores das três IES pesquisadas, em um total de 153, pode-se perceber que a pesquisa jurídica na Internet, às vezes, (35%) tem sido utilizada como estratégia de ensino *on line*, percebendo-se que uma parte considerável dos docentes pesquisados nunca a utilizou (11%) ou raramente (14%) utiliza a ferramenta, o que soma 25% dos docentes pesquisados.

As demais tecnologias objeto deste estudo (sites oficiais), revistas jurídicas eletrônicas, e-mail e AVA, são sempre, ou, ao menos, freqüentemente utilizadas, com exceção do fórum de discussão e do *blog*, que se mostram, respectivamente, como as tecnologias menos utilizadas nas instituições B e C, e A,

A análise dos dados colhidos demonstra que a instituição A é a que mais usa as tecnologias, especialmente o Ambiente Virtual de Aprendizagem. Esta circunstância talvez possa se explicar por ser a instituição mais recentemente criada, com oferecimento também de cursos à distância¹¹.

5.2.1 Estratégias de ensino *on line* e estratégias de ensino para o próprio aprendizado: a mais e a menos utilizada

No que se refere às tecnologias mais e menos utilizadas como estratégia de ensino, optou-se por elaborar o Quadro 3, no sentido de oferecer ao leitor uma visualização geral do resultado obtido.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO <i>ON LINE</i>	ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA O PRÓPRIO APRENDIZADO
Tecnologia mais utilizada	Tecnologia mais utilizada
Sites oficiais	Revistas jurídicas eletrônicas
Tecnologia menos utilizada	Tecnologia menos utilizada
Fórum de discussão	<i>Blogs</i>

Quadro 4 – Utilização das tecnologias pelos docentes pesquisados

Fonte: A autora (2007).

Os resultados obtidos demonstram que nas instituições pesquisadas a pesquisa na Internet tem sido utilizada às vezes (35%) como estratégia de ensino *on line*, o que faz concluir os professores parecem não acreditar muito na pesquisa na Internet como estratégia de ensino.

¹¹ Em que pese não oferecer esta modalidade no curso pesquisado (Direito). Importante salientar que o MEC e a Ordem dos Advogados não permitem a instalação de cursos de Direito à distância.

Na categoria Estratégias de Ensino *on line*, verifica-se, também, que há nítida preferência na utilização dos sites oficiais (46%) sendo a tecnologia mais utilizada. Esta preponderância talvez se explique pelo próprio caráter de “oficialidade” desta tecnologia que permite ao operador do Direito o conhecimento da legislação e da interpretação da lei pelos Tribunais, que são adotadas como precedentes para situações semelhantes.

Porém, é importante perceber que apenas “acompanhar” a evolução da jurisprudência é adotar o “olhar sem parênteses”, ou seja, é privilegiar a generalização (própria da ciência tradicional) de “um único olhar” para todos os outros casos. Aliás, como já mencionado, a adoção das súmulas vinculantes (uma só decisão para todos os “casos idênticos”) já demonstra a atual preponderância do paradigma tradicional na ciência do Direito.

Também se pode verificar como as demais tecnologias, (e-mail, ambientes virtuais de aprendizagem e revistas jurídicas eletrônicas), com exceção dos fóruns de discussão são bastante utilizadas (cerca de 40% dos docentes as utilizam “sempre”).

Como antes mencionado, os fóruns de discussão (ao contrário do que se esperava) se mostraram como a tecnologia menos utilizada sendo que a maioria dos docentes pesquisados (57%) nunca a utilizou. Estes dados se mostram como interessantes, porém preocupantes, uma vez que esta ferramenta está disponível em grande parte dos sites pesquisados e também nos ambientes virtuais de aprendizagem das três instituições pesquisadas.

Na visão desta pesquisadora utilizar esta tecnologia se mostra como importante, uma vez que possui as características próprias do paradigma da complexidade, não sendo demais lembrar que uma questão jurídica é sempre complexa.

Entende-se que os fóruns de discussão permitem a criação de linhas de discussão em que as mensagens são vistas por todos (universalização), em qualquer hora ou lugar (desterritorialização) e que possui as características próprias do paradigma da complexidade e construtoras da inteligência coletiva de Lévy (2001).

Esta pesquisadora já teve a oportunidade de aplicar esta ferramenta como estratégia de ensino, tendo por objeto questão jurídica polêmica, sendo o resultado bastante positivo.

Em relação às tecnologias utilizadas para o próprio aprendizado, os resultados demonstraram que a tecnologia mais utilizada são as revistas jurídicas eletrônicas. Estas, como antes explicado, trazem boletins diários de “notícias jurídicas” extraídas dos tribunais, e que são enviados por e-mail aos cadastrados. Permitem o acompanhamento destas decisões de forma gratuita, ágil (uma vez que o cadastrado não precisa sequer acessar o site para ter acesso às notícias) e constante, uma vez que a atualização é imprescindível ao profissional do Direito. Mais uma vez, nota-se a prevalência das tecnologias tidas por “oficiais”.

No que tange aos *blogs*, aparecem como a ferramenta menos utilizada para o próprio aprendizado e os resultados obtidos eram esperados, uma vez que a grande maioria dos docentes pesquisados não conhece a ferramenta. Conclui-se, assim a pouca utilização das duas ferramentas, que entende-se que mais se aproximam do paradigma da complexidade.

Já no que se refere à maior utilização dos fóruns e periódicos como estratégias *on line* ou para o próprio aprendizado, pode-se verificar que as duas tecnologias são mais utilizadas como estratégia de ensino para o próprio aprendizado, apesar da utilização mínima dos fóruns de discussão também nesta modalidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O paradigma da complexidade importa, de um lado, na mudança do perfil docente e discente ao mudar o foco do ensinar para o “aprender a aprender”. Esta mudança exige que o profissional do Direito reconheça-se e passe a ser visto como educador, investindo em sua qualificação específica.

O paradigma tradicional do ensino jurídico baseado em aulas expositivas e em leitura acrítica de textos legais precisa ser flexibilizado em didáticas mais participativas e rizomáticas. As Tecnologias de Informação e Comunicação, especialmente a Internet, precisam fazer parte do dia a dia do ensino jurídico, uma vez que a prática profissional está permeada pela Internet, desde consulta processual até interposição de recursos *on line*.

As pesquisas identificadas na revisão da literatura apontam claramente o tradicionalismo no ensino jurídico, mas também demonstram que as experiências com as Tics são positivas, mesmo considerando a necessidade de contatos presenciais. Afora estar ou não presente nas aulas, há ainda, no paradigma da complexidade, a consideração do contexto da questão jurídica em que os processos de conversação e construção coletiva são importantes.

As chamadas novas tecnologias e especialmente a Internet, quando bem utilizadas, serão potencializadoras do processo de aprender a aprender, como referenciado por Behrens (2004). Kerins, Madden e Fulton (2004) afirmam que os hábitos de busca de informação construídos durante a faculdade podem permanecer com eles durante toda a sua carreira profissional, o que nos dá a dimensão da abrangência do novo paradigma em questão.

A Internet viabiliza ainda a formação de coletivos inteligentes conforme teorias constantes do referencial teórico, especialmente de Lévy (2001). Por outro lado, o estímulo e o exercício do pensamento complexo, na visão de Vasconcellos (2003) possibilitarão a superação da fragmentação do conhecimento em todas as áreas da ciência. Com o Direito não pode ser diferente.

Diante da necessária mudança paradigmática, da necessidade do estímulo à pesquisa e da grande quantidade de recursos disponíveis na Internet, professor e aluno podem vivenciar processos diferenciados de ensino e aprendizagem.

Conforme viu-se em Eynon (2006) há necessidade de mais pesquisas identificadoras do perfil da utilização da Internet pelos docentes no ensino de Direito. Analisando a situação inglesa, a autora ainda recomenda que essas análises sejam realizadas em contextos diferentes. Assim, esta pesquisa privilegiou uma região, mas considerou perfis institucionais diferenciados. Não se pode reconhecer uma pressão explícita para utilização das Tics como identificada na pesquisa de Eynon, até porque não efetuou-se consulta na forma de entrevista aos professores desta investigação. Contudo, através de contato com os programas de ensino da Instituição A e pode-se observar que a utilização das Tics é recomendada a todos os docentes.

Da análise dos dados colhidos em nossa pesquisa de campo, verificou-se que os professores do ensino jurídico nas instituições pesquisadas, em sua maioria, demonstram não acreditar na pesquisa jurídica na Internet como estratégia de ensino. Utilizam-na às vezes. Observou-se, aliás, que um grande grupo nunca ou raramente utiliza as ferramentas *on line* para pesquisa jurídica.

Nota-se também que os professores investigados, também em sua maioria, parecem não acreditar no uso da Internet como estratégia de ensino para o próprio aprendizado, uma vez a grande maioria nunca fez um curso inteiramente à distância.

No que se refere à utilização como estratégia de ensino, merece destaque a nítida preferência na utilização dos sites oficiais e por outro lado, clara rejeição às ferramentas conversacionais, que privilegiam o pensamento em rede, como o fórum e o *blog*. Privilegia-se assim, o entendimento corrente, o entendimento oficial, a adoção de soluções prontas, o olhar sem parênteses, em detrimento da discussão, do hipertexto, do pensamento em rede. Tudo leva a crer que o paradigma praticado no ensino jurídico aproxima-se mais de formas simplificadas de transmissão de conhecimento do que da idéia de inteligência coletiva proposta por Lévy (2001). No mesmo contexto justifica-se a escolha das revistas jurídicas eletrônicas como estratégia para o próprio aprendizado, pois se tratam de ferramentas ágeis e prontas a viabilizar a atualização dos professores.

De todo o exposto, responde-se ao problema de pesquisa: a Internet encontra-se integrada ao ensino jurídico das instituições pesquisadas. Porém, observou-se que suas potencialidades não são inteiramente utilizadas.

A pesquisa na Internet não é largamente utilizada, apesar da vasta gama de ferramentas disponíveis e da opinião já consolidada de que se trata de um dos vetores da reforma do ensino jurídico no país. Também restou demonstrada a visão de Lakatos e Marconi (2004) apontada no referencial teórico, que as faculdades, por seus docentes, ainda se preocupam em transmitir o conhecimento jurídico oficial.

A consulta aos sites oficiais e às revistas-boletins (com as decisões dos tribunais) autoriza concluir que a transmissão de conhecimento jurídico está se fazendo preferencialmente de forma linear.

A não utilização de ferramentas *on line* de comunicação como fóruns e *blogs*, que em nosso entender privilegiam o pensamento em rede e a construção de hipertextos, é preocupante. Como atestam Nett e Röhr (2007) em sua pesquisa no contexto da sociedade alemã, o entusiasmo demonstrado na utilização das ferramentas de comunicação parece estar ligado ao ato mesmo de comunicar. Por ser prazerosa a conversa com os colegas, ainda que sobre assuntos da disciplina. E a troca de idéias ajuda na construção do conhecimento.

Quase não foram identificadas pesquisas sobre o comportamento dos estudantes de Direito em ferramentas específicas, mas o estudo de Booth (2001), na Austrália aponta a utilização do fórum como positiva em ambiente de aprendizagem efetivo e flexível.

Após esse processo investigativo em algumas instituições da região do Vale do Itajaí, no Estado de Santa Catarina, aponta-se a adoção do paradigma da complexidade conforme ensinamentos de Behrens (2004; 2006) e Vasconcelos (2003) como apropriado para o aprimoramento do ensino jurídico na região.

Vale ainda ressaltar que as instituições pesquisadas estão atentas à necessária integração das tecnologias ao processo educativo, visto que todas as três possuem estrutura tecnológica suficiente a possibilitá-la. Isto demonstra que as condições para a mudança são favoráveis. Mais pesquisas que possam subsidiar a implementação de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem do Direito são bem vindas.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda. **Paradigma da complexidade, metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASSETTO, Marcos T. Masetto; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e Mediação Pedagógica**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, [s.n.], 2004.

BIBI. Disponível em: <http://www.bibi.org/box/2004/novembro/fractal_rods.jpg>. Acesso em: 20 jul. 2007.

BLOCS. Disponível em:<<http://www.blocs.mesvilaweb.cat/media/Mjg4ODdfcml6b21h.jpg>>. Acesso em: 19 jul. 2007.

BLOG. Disponível em:<<http://www.blog.ibde.org.br>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

BOOTH, Tracey. **Learning Environments, Economic Rationalism And Criminal Law: Towards Quality Teaching And Learning Outcomes**, 2001. Disponível em:<<http://www.austlii.edu.au/au/journals/UTSLRev/2001/4.html>>. Acesso em: 31 jul. 2007.

BRASIL é sétimo em ranking de acesso ao Judiciário via Internet. **Observatório de políticas públicas de inclusão digital**. Disponível em:<http://www.oppi.org.br/apc-aainfoinclusao/infoinclusao/busca_results.shtml?x=1243&slice_id=8c842b64739d376537170a760b129c8c>. Acesso em: 30 out. 2006.

BRASILEIRO FILHO, Samuel; MACHADO, Elian. **Aspectos metodológicos da avaliação pedagógica de ambientes virtuais de aprendizagem**. (2002). Disponível em:<<http://www.abed.org.br/congresso2002/trabalhos/texto28.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

BURKS, Randall. **From paper chase to cyberspace: a case study of two law professor perceptions of their first experience team-teaching a multimedia on line law scholl course**, 2004. Disponível em<<http://www.randallburks.com/BurksDissertation-UNL-2004.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2007.

BUSCALEGIS. Disponível em:<<http://buscalegis.ccj.ufsc.br>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

CADÊJUR. Disponível em:<<http://www.cadejur.com.br>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

CHERMANN, Maurício; BONINI, Luci Mendes. **Educação à distância**. Mogi das Cruzes: Universidade Braz Cubas, 2000.

COAAUW. Disponível em:<http://www.coauw.org/boulder-eyh/eyh_fractal.gif>. Acesso em: 20 jul. 2007

CONSULTOR JURÍDICO. Disponível em:<<http://www.conjur.com.br>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

D'OLIVEIRA, Fabiano Pradié de; WEISS, Sílvio L. INDRUSIAK. **A evolução das tecnologias da inteligência e o seu impacto nas formas de ensinar e aprender**. 2003. Disponível em:<<http://www.cbcomp.univali.br/pdf/2003/ine131.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. Educar é diferente de ensinar. **Jornal do Brasil**, Caderno Empregos, Rio de Janeiro, 08 out. 2000. p. 1.

DENSITY DESIGN. Disponível em:<<http://www.densitydesign.org>>. Acesso em: 19 jul.2007

EYNON, Rebecca. **The use of TICs for teaching and learning in law education: some innovators' perspectives**. Disponível em:<<http://webjcli.ncl.ac.uk/2006/issue3/eynon3.html>>. Acesso em: 15 jul. 2007.

FGV. Disponível em:<<http://www2.fgv.br/fgvon-line>>. Aceso em: 20 jul. 2007.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GATES, Bill. **A estrada da informação**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

GOMES, Maria João. **Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica**. 2005. Disponível em:<<http://creazeitao.googlepages.com/BlogsUtilEducUNIVMINHO.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2007.

GUTIERRE, Priscilla Brossi. **Os blogs na sala de aula**. 2006. Disponível em<<http://www.sinprosp.org.br/especiais.asp?especial=108&materia=287A>>. Acesso em: 12 abr. 2007. INSITE. Disponível em:<<http://www.insite.com.br/rodrigo/misc/fractal>>. Acesso em: 19 jun. 2007.

JUSNAVIGANDI. Disponível em:<<http://www.jusnavigandi.com.br>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

KAMINSKI, Omar. Informática jurídica, juscibernética e a arte de governar: tecnologia amplia a liberdade e o poder de organização. **Revista Diálogo Jurídico**, Salvador, CAJ - Centro de Atualização Jurídica, n°. 14, jun./ago. 2002. Disponível na Internet: <<http://www.direitopublico.com.br>>. Acesso em: 04 mar. 2006.

KENNETH, J. H, WAYNE, M. Law School Education in the 21st Century: Adding Information Technology Instruction to the Curriculum. **William & Mary Bill of Rights Journal**, 12:873-885, 2004.

KERINS, G.; MADDEN, R. A.; FULTON C. Information seeking and students studying for professional careers: the cases of engineering and law students in Ireland. **Dublin, Information Research**, 10(1), oct. 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2004.

LAVILLE; C.; DIONNE, J.A. **A Construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34. 2001a.

_____. **O que é virtual**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. **Tecnologias da inteligência**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2001b.

LIMA, Samuel. **As novas tecnologias da informação e o conceito de virtual**: de Aristóteles à Pierre Lévy. In Revista Virtual do Núcleo de Comunicação da Associação Educacional

Luterana de Joinville – IELUSC. Disponível em:<<http://redebonja.cbj.g12.br/ielusc/necom/rastros/rastros04/rastros0405.html>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

LOBO, P. L. N. **Direito ao estado de filiação e direito à origem genética**: uma distinção necessária. Disponível em:<<http://www.ibdfam.org.br/Public/artigos.aspx?codigo=104>>. Acesso em: 10 fev. 2007.

LUZ, Valdemar Pereira da. **Comentários ao código civil**: direito de família. Florianópolis: OAB/SC, 2004.

MÁXIMO, Luis Fernando. **A comunicação mediada por computador em situações formais e informais de aprendizagem**. Itajaí, 2003. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, Universidade do Vale do Itajaí.

MORAN, José Manuel; MASSETTO, Marcos T. Masetto; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8. ed. Campinas, SP: [s.n.], 2004.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2002.

MOSER, Giancarlo; KOPELKE, André. As concepções sobre o ensino superior: um breve olhar analítico. In: MOSER, Giancarlo; TAFNER, Malcon Anderson (Orgs.). **Novos cenários do ensino superior brasileiro**. Indaial: Ed. ASSELY, 2005. p. 79-92.

NETT, Bernhard; RÖHR, Frank. **JurMOO**: Co-operative Spaces in Computer & Law Teaching. Disponível em:<[http://www.ri-on.de/Publikation/co-Zperative_\(aquila\).pdf](http://www.ri-on.de/Publikation/co-Zperative_(aquila).pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Dez competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RAMAL, Andréa Cecilia. **Educação na Cibercultura**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMOS, P. P. O. C. **O poder familiar e a guarda compartilhada sob o enfoque dos novos paradigmas do direito de família**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2005.

SILVA, Michelle Tancman Cândido da. **Territorialidade e Ciberespaço**. Disponível em:<<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/geografia/geo09c.htm>>. Acesso em: 30 out. 2006.

SOARES, Ismar. **Comunicação/educação emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais**. Disponível em:<http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/perfil_ismar.html>. Acesso em: 07 jun. 2006.

SPENILLO, Giuseppa. **O saber (científico) na era informática**. In: CONGRESSO ANUAL EM CIÊNCIA DA COMUNICAÇÃO (INTERCOM), 26., Belo Horizonte/MG, 02 a 06 set. 2003.

STF. Site Oficial do Supremo Tribunal Federal. Disponível em:<<http://www.stf.gov.br>>. Acesso em: 14 jul. 2007.

STJ. Site Oficial do Superior Tribunal de Justiça. Disponível em:<<http://www.stj.gov.br>>. Acesso em: 14 jul. 2007.

TELEDUC. Disponível em:<<http://http://teleduc.nied.unicamp.br/pagina/>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

TEÓFILO, Fernando. **Tubérculos capitalismo esquizofrenia e a Internet segundo Deleuze e Guattari**. 1998. Disponível em:<<http://ubista.ubi.pt/~comum/teofilo-fernando-Tuberculos-Internet.html>>. Acesso em: 15 jan. 2007.

TJSC. Site Oficial do Tribunal de Justiça de Santa Catarina. Disponível em:<<http://www.tj.sc.gov.br>>. Acesso em: 14 jul. 2007.

UNIASSEVI. Disponível em:<<http://www.uniasselvi.com.br>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência**. 2. ed. rev. São Paulo: Papyrus, 2003.

VENTURA, Daisy. **Ensinar direito**. Barueri, SP: Manole, 2004.

WEIDUSCHAT, Íris. Gestão de ensino: educação superior mediada pelas tecnologias. In: MOSER, Giancarlo; TAFNER, Malcon Anderson (Orgs.). **Novos cenários do ensino superior brasileiro**. Indaial: Ed. ASSELVI, 2005.p. 93-102.

ZABALLA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

OBRAS CONSULTADAS

AGUIAR, Carlos Moacyr Duarte Meira de. **A utilização da Internet como ferramenta de trabalho para os alunos do curso de Direito**. Florianópolis, 2001. Dissertação (Mestrado) Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/7810.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2006.

ALDÉ, Lorenzo. Blog na sala de aula. **Revista Contrapontos**, Itajaí: [s.n.], v. 3, n. 2, p. 337-341, maio/ago. 2003.

ABREU, Maria C. de; MASETTO, Marcos T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 8. ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990.

MORAN, José Manuel. **Como utilizar a Internet na educação**. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651997000200006>. Acesso em: 10.02.2006.

PERRET, Raphael. **A inteligência coletiva segundo Pierre Lévy**. Disponível em:<<http://webinsider.uol.com.br/vernoticia.php/id/1420>>. Acesso em: 30 set. 2006.

RANZAN, Eni Maria. **Os eventos científicos como instância de produção e divulgação do conhecimento científico [manuscrito]**: para os grupos de pesquisa em educação. Itajaí, 2006. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, Universidade do Vale do Itajaí.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. **Comunicação, educação e novas tecnologias**. Campos de Goytacazes, RJ: Fafic, 2003.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

APÊNDICE A – Questionário respondido pelos professores nas IES pesquisadas – março/abril/maio de 2007

Prezado Professor: O questionário abaixo é parte integrante de uma dissertação do Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí – Univali. Solicitamos sua participação, respondendo com o máximo de sinceridade às questões formuladas, não sendo necessário se identificar. Suas respostas serão utilizadas exclusivamente na pesquisa.

Agradecendo desde já sua participação, solicitamos que responda às questões, assinalando apenas uma alternativa.

Daniella Boppré de Athayde Abram
 Profa. de DP Civil – Uniasselvi

Dados Pessoais: Sexo - () Feminino () Masculino Idade- _____ anos

N.º	Indagações Levando em consideração a frequência de utilização em sua prática docente, você :	Nunca utilizou	Raramente	Às vezes	Freqüentemente	Sempre
		0,0	25,0	50,0	75,0	100,0
	EE - Estratégias de ensino <i>on line</i>					
1.	Elabora atividades que utilizem a pesquisa , especificamente na Internet , como estratégia de ensino	()	()	()	()	()
2.	Utiliza sites oficiais de Tribunais para busca e análise de acórdãos.	()	()	()	()	()
3.	Indica aos acadêmicos sites de revistas jurídicas eletrônicas (ex. Jus Navigandi, Consultor Jurídico, Espaço Vital, entre outros) para a realização de atividades que envolvam pesquisa em doutrina e jurisprudência.	()	()	()	()	()
4.	Elabora fóruns de discussão <i>on line</i> sobre questões relacionadas à disciplina.	()	()	()	()	()
5.	Utiliza e-mail para comunicação com os acadêmicos	()	()	()	()	()
6.	Utiliza o ambiente virtual de aprendizagem da instituição ou outros ambientes virtuais disponíveis (ex: teleduc)	()	()	()	()	()
	EA -estratégias de aprendizagem que o professor usa para o seu próprio aprendizado					
7	Utiliza periódicos jurídicos eletrônicos (ex: conjur, jus navigandi)	()	()	()	()	()
8	Utiliza sites de pesquisa (busca) jurídica (ex:cadejur.com.br)	()	()	()	()	()
9	Participa de fóruns de discussão <i>on line</i> relacionados ao Direito em portais relacionados ao ensino do Direito (ex: Conpedi – Conselho Nacional de Pesquisa e pós-Graduação do Direito)	()	()	()	()	()
10	Participa de blogs relacionados ao Direito.	()	()	()	()	()
11	Utiliza bibliotecas virtuais (ex:buscalegis.com.br)	()	()	()	()	()
12	Participa de cursos à distância (ex: pós-graduação, preparatório para concursos), que utilizam a Internet ou outra tecnologia (ex: vídeo-conferência)	()	()	()	()	()

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)