



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:
LINGUÍSTICA E LITERATURA
DOUTORADO**

DAISE ALVES

**PROPOSTA CURRICULAR PARA O CURSO DE DIREITO A PARTIR DO
EIXO TEMÁTICO DE LINGUAGEM**

**ARAGUAÍNA
2025**

DAISE ALVES

**PROPOSTA CURRICULAR PARA O CURSO DE DIREITO A PARTIR DO
EIXO TEMÁTICO DE LINGUAGEM**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguística e Literatura (PPGLIT), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), *Campus* Universitário de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira Andrade.

**ARAGUAÍNA
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT

Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A474p Alves, Daise .

Proposta Curricular para o Curso de Direito a partir do Eixo Temático de Linguagem / Daise Alves. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2025.

122 f.

Tese (Doutorado) (Pós-Graduação - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura - PPGLLit) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2025.

Orientador: Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira Andrade.

1. Bacharelado em Direito. 2. Discurso jurídico. 3. Linguagens.

CDD 410

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

DAISE ALVES

**PROPOSTA CURRICULAR PARA O CURSO DE DIREITO A PARTIR DO
EIXO TEMÁTICO DE LINGUAGEM**

BANCA DE DEFESA



Documento assinado digitalmente

LUIZ ROBERTO PEEL FURTADO DE OLIVEIRA AN

Data: 08/10/2025 07:50:31-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira Andrade (PPGLIT/UFNT)
(Orientador)**



Documento assinado digitalmente

SELMA MARIA ABDALLA DIAS BARBOSA

Data: 08/10/2025 10:34:22-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Selma Maria Abdalla Dias Barbosa (PPGLIT/UFNT)
Examinadora**



Documento assinado digitalmente

ALESSANDRA CRISTINA RIGONATO

Data: 08/10/2025 16:41:47-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Alessandra Cristina Rigonato (PPGLIT/UFNT)
Examinadora**



Documento assinado digitalmente

ANTONIO CILIRIO DA SILVA NETO

Data: 08/10/2025 11:33:36-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Antônio Cilírio da Silva Neto (UEMA)
Examinador**



Documento assinado digitalmente

LUIZ HENRIQUE MILARE DE CARVALHO

Data: 26/09/2025 13:26:57-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Luiz Henrique Milaré de Carvalho (FACDO)
Examinador**

Dedico esta tese em memória de meu pai, à minha mãe que sonhava com a docência e às minhas irmãs docentes, fontes inesgotáveis de inspiração e sabedoria.

À minha querida mãe que, com sua força inabalável e coração generoso, guiou-me nos momentos de dúvida e me levantou nas dificuldades. Sua paciência, amor e determinação ensinaram-me desde cedo o valor do conhecimento e a importância da educação.

Às minhas irmãs que seguiram a carreira de professora e se dedicam com paixão à formação do ser humano. Vocês são exemplos vivos de que a educação transforma vidas e constrói futuros melhores.

Essa conquista é tão minha quanto de vocês. Agradeço cada palavra de encorajamento.

AGRADECIMENTOS

Prezado Professor Peel, como carinhosamente é conhecido, gostaria de expressar meu profundo agradecimento pelo apoio e orientação durante a realização do meu doutorado. Tenho a plena certeza de que, sem a sua inestimável dedicação, conhecimento e valiosas sugestões, esta jornada não teria sido possível.

Aos membros da banca examinadora, agradeço imensamente pelo tempo dedicado à leitura, avaliação, sugestões e críticas construtivas que contribuíram para o aprimoramento deste trabalho acadêmico.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram nesta jornada acadêmica.

À minha família, irmãs, irmão e sobrinhas pelo carinho e paciência nos momentos de ausência.

Às minhas amigas pelo incentivo e palavras de apoio.

Obrigada a todos por acreditarem no meu trabalho, à UFNT pela oportunidade de crescimento pessoal e acadêmico.

“Se o ensino é superior, a pessoa que o abraça é digna de respeito. Assim sendo, desprezar essa pessoa é o mesmo que desprezar o próprio ensino. Isto é comparável à atitude de censurar uma criança, cujo ato é ao mesmo tempo uma censura aos pais”.

(Nitiren Daishonin, s/d).

RESUMO

Compreender a linguagem como prática social nos convida a pensá-la enquanto objeto interdisciplinar por excelência, uma vez que se torna de interesse comum a todas as áreas do pensamento humano. Assim, quando pensamos em questões voltadas ao ensino e à aprendizagem, a linguagem emerge como ponto de articulação, ora assumindo função de instrumento de interação, ora de ferramenta pedagógica. Com isso, o objetivo desta tese é propor a criação de um eixo de linguagem, a partir da cartografia, para melhor organização curricular para o curso de Direito. A fundamentação teórica está alojada no campo investigativo dos estudos da linguagem, com foco em discussões sobre o aspecto interacional da modalidade jurídica. A metodologia é do tipo documental, partindo do princípio de que analisamos o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de um curso de Bacharelado em Direito, ofertado pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* de Palmas. A pesquisa revela uma estrutura curricular ainda bastante tradicional, o que requer uma reforma curricular com urgência. Além disso, a atual organização do currículo do curso de Direito parece não favorecer condições para formação de um acadêmico crítico, pois pouco considera o papel de metodologias ativas neste período da formação do profissional jurídico.

Palavras-chave: Bacharelado em Direito. Discurso jurídico. Linguagens. Metodologias ativas.

ABSTRACT

Understanding language as a social practice invites us to think of it as an interdisciplinary object par excellence, as it becomes of common interest to all areas of human thought. Thus, when we think about issues related to teaching and learning, language emerges as a point of articulation, sometimes assuming the function of an instrument of interaction, sometimes of a pedagogical tool. Therefore, the objective of this thesis is to propose the creation of a language axis, based on cartography, for better curricular organization of the Law Course. The theoretical foundation is housed in the investigative field of language studies, focusing on discussions about the interactional aspect of the legal modality. The methodology is of the documentar type, assuming that we analyze the Curricular Pedagogical Proposal (CPP) of a bachelor's degree in law, offered by the Federal University of Tocantins (FUT), Palmas campus. The research reveals a curricular structure that is still quite traditional, which urgently requires curricular reform. Furthermore, the current organization of the Law Course curriculum does not seem to favor conditions for the training of a critical academic, as it takes little account of the role of active methodologies in this period of legal professional training.

Keywords: Bachelor of Laws. Legal Discourse. Languages. Active methodologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Áreas do conhecimento segundo o CNPq	29
Figura 2: Etapas da pesquisa documental	32
Figura 3: Concepções de linguagem	36
Figura 4: Relação entre linguagem, cultura e sociedade	40
Figura 5: Linguagem no contexto de ensino	44
Figura 6: Representação da linguagem no curso tradicional do Direito	47
Figura 7: Relações cartográficas	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Matriz curricular no processo de formação dos primeiros bacharéis de Direito	26
Quadro 2: Critérios para seleção do <i>corpus</i> e suas justificativas	33
Quadro 3: Disciplinas	71
Quadro 4: Matriz curricular do 1º período	72
Quadro 5: Matriz curricular do 2º período	72
Quadro 6: Matriz curricular do 6º período	73
Quadro 7: Matriz curricular do 10º período	73
Quadro 8: Planejamento para aplicação do Eixo <i>Academia, Sociedade e Justiça</i>	76
Quadro 9: Planejamento para aplicação do Eixo <i>Direito, Diversidade Regional e Justiça</i>	78
Quadro 10: Planejamento para aplicação do Eixo <i>Direito, Justiça e Linguagem</i>	81
Quadro 11: Atividades integradas para o 1º período	83
Quadro 12: Atividades integradas para o 2º período	84
Quadro 13: Atividades integradas para o 6º período	85
Quadro 14: Atividades integradas para o 10º período	86
Quadro 15: Algumas metodologias ativas	89

LISTA DE SIGLAS

ABP - Aprendizagem Baseada em Problemas

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ENADE - Exame Nacional de Desempenho da Educação

IES - Instituição de Ensino Superior

NPJ - Núcleo de Prática Jurídica

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

PPGLLIT - Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguística e Literatura

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFNT - Universidade Federal do Norte do Tocantins

UFT - Universidade Federal do Tocantins

UNITINS - Universidade do Tocantins

SUMÁRIO

CARTA AO LEITOR	14
INTRODUÇÃO	18
1 CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE PESQUISA	23
1.1 O método de ensino e aprendizagem nas universidades	24
1.2 O tipo de pesquisa	30
1.3 Critérios para seleção do <i>corpus</i>	32
2 A LINGUAGEM NO CONTEXTO JURÍDICO	34
2.1 Concepções de linguagem	35
2.2 Linguagem, cultura e sociedade	40
2.3 Linguagem e ensino	42
2.4 Linguagem no currículo do curso de Direito	46
3 ASPECTOS DIDÁTICOS NO ENSINO JURÍDICO	49
3.1 Aspectos da alagmática e transdução na prática didática no ensino jurídico	50
3.2 Os Rizomas entre ensino-aprendizagem por eixos temáticos	53
3.3 Características e papel do discente na aplicação do método da aprendizagem por problemas	57
3.4 Formação e papel do docente na aplicação do método da aprendizagem por problemas	58
3.5 A necessidade do eixo de linguagens verbais no ensino jurídico baseado em problemas	59
4 ASPECTOS LEGAIS DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL	63
4.1 Resolução do MEC nº 5/2018	64
4.2 Caracterização do ensino jurídico da UFT	66
5 PROPOSTA DE EIXO DE LINGUAGEM NA ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE DIREITO	74
5.1 Eixo Academia, Sociedade e Justiça	74

5.2 Eixo Direito, Diversidade Regional e Justiça	77
5.3 Eixo Direito, Justiça e Linguagem	80
5.4 Metodologias ativas de ensino a partir da linguagem	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	97
ANEXOS	102
Anexo 1: PPC do curso de Direito	103
Anexo 2: PPC do curso de Medicina	109

CARTA AO LEITOR

Caro leitor,

Para colaborar no entendimento da escolha deste tema, peço licença aos leitores desta tese para escrever esta seção em primeira pessoa do singular. Isso porque os parágrafos seguintes descrevem alguns relatos pessoais, que foram desenvolvidos na minha carreira pessoal e profissional.

Meu nome é Daise Alves e nasci em Delmiro Gouveia, no estado de Alagoas, no ano de 1978. Aos quatro anos, meus pais, agricultores cansados com a constante seca nordestina, mudaram-se para Minas Gerais, onde morei na encantadora e centenária cidade mineira de Pedra Azul. Em 1992, meus pais resolveram vir para o norte do país, chegando ao Tocantins, na cidade de Araguaína, onde concluí meus estudos até o Ensino Médio.

Cursei minha graduação na cidade de Colinas do Tocantins. Para alcançar meu objetivo, percorria, diariamente, os 100 quilômetros que separam as duas cidades, na BR-153, durante os cinco anos universitários. Tornei-me Bacharel em Direito no ano de 2000, graduada pela Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS).

Ainda, como acadêmica do curso de Direito, em meados da década de 1990, posso dizer que, no meu período estudantil, preocupava-me com a teoria. Morávamos longe da faculdade. Então, tínhamos a nossa biblioteca particular. Entre os livros, tinha sempre um dicionário jurídico, de forma que, como estudante, lia muito, não tinha internet nem computador, o meu recurso, então, era uma boa doutrina.

Em relação aos livros e à legislação, a linguagem era difícil, tinha que acompanhar a leitura com dicionário, por ter muitas terminologias jurídicas nos primeiros anos de estudos. O ensino era tradicional, com aulas expositivas pouco dialogadas e muita teoria. Na faculdade, não tinha oratória, retórica, linguagem. Somente quando me formei, fiz um curso particular de oratória, que era uma vontade desde o período acadêmico.

O estágio foi um período o qual me abriu vários olhares. Além do contato com a lei, com o processo, com o jurisdicionado, mostrou-me também as possibilidades de carreiras profissionais. Foi no estágio, na vivência prática, que

consegui verificar a amplitude da profissão, o que somente com os estudos teóricos em sala não me permitiam.

Após a colação de grau, já no percurso da vida profissional, comecei a advogar. Tive que fazer esse caminho de alinhar a teoria com a prática, o que inicialmente apresentava-se como uma dificuldade. No entanto, também almejava um concurso público. Concretizei meu objetivo, tomando posse em 04/2003. Nesse período, a convite de uma amiga, preparei meu currículo para ingressar na docência do ensino superior.

Iniciei essa trajetória como docente no curso de Direito com 26 anos de idade, e hoje possuo 20 anos de carreira, aproximadamente. Ao me tornar docente, no ano de 2004, percebi que a docência acompanha o processo social e acumula dupla competência (a científica e a pedagógica); assim, ao longo desses anos, sempre em busca de desenvolvimento pessoal e profissional, tornei-me Especialista em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho, em Direito Previdenciário e Docência Superior, em Metodologia do Ensino Superior e recentemente Formação Pedagógica em Letras-Português.

Percebendo, também, que a docência se mostrava cada dia mais apaixonante, além de um desafio constante para mim, entendi que deveria continuar com as formações continuadas. Foi com esse pensamento que me tornei Mestre em Estudos Interdisciplinares de Cultura e Território pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), com aprendizados tanto para a vida pessoal como profissional e, neste momento, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguística e Literatura (PPGLLIT), UFNT, onde aprendi e continuo desenvolvendo competências e habilidades, como educadora, tendo em vista a eficiência dos profissionais inovadores que me acompanham nesse processo.

Como docente, preocupo-me com o conteúdo que transmitirei e com a vida profissional do acadêmico. Com essa preocupação em mente, eu ministro exercícios com casos práticos, justamente para que o aluno perceba onde aplicar a teoria e a importância do que está estudando. Atualmente, como aliados, temos muitos recursos didáticos: Datashow, internet, computador, ChatGPT, inteligência artificial, permitindo maior acesso à informação.

No processo em busca de uma educação efetiva, podemos trabalhar com metodologias variadas, mas a metodologia que, particularmente, percebo que

agrega interesse dos alunos e alinha a teoria com a prática é aquela que foca em aprendizagem com problemas, em que se apresentam casos reais, problemas para os alunos pensarem, pesquisarem, interagirem. Nessa metodologia, os alunos se tornam participativos, mais proativos, percebem como está o seu aprendizado e procuram formas de ampliá-lo.

Inicialmente, para aplicá-la, encontro muitos desafios. A depender da metodologia, os estudantes preferem receber problemas prontos, por exemplo. Quando eles são convidados a protagonizarem sua aprendizagem, assumindo a responsabilidade por construir e identificar casos reais, eles se assustam ou demoram a identificar e construir, eles mesmos, os problemas. Alguns alunos saem da sala, talvez por incômodo com a metodologia. Depois de identificado o problema, o desafio agora é com os grupos para estudos, construção do aprendizado; alguns alunos preferem fazer sozinhos. Aos poucos, começam a superar seus limites, inclusive a timidez, e desenvolvem uma participação de forma efetiva. Em seguida, percebo alunos estimulados com as novas metodologias e começam a implementar as mudanças, adaptando-se a novas metodologias, no entanto, várias etapas devem ser superadas, mas muitas habilidades e conhecimentos são incentivados e adquiridos com essas metodologias.

Eu, como docente, tenho os meus enfrentamentos ao aplicar as novas metodologias, como manter os grupos acolhidos, motivados, coesos, aptos a aprender, sair do tradicionalismo, aprender a aprender e incentivar o protagonismo discente. Ao mesmo tempo, preciso estar constantemente alerta, motivada e consciente dos bons resultados para não desanimar no processo, que é um dos maiores empecilhos para a implementação de uma metodologia ativa. O resultado fica nítido quando vejo o aluno aprimorar seus conhecimentos, com autonomia e liberdade na busca de soluções, em estabelecer debates, elaborar questionamentos, observar as respostas dele e de outros grupos.

As metodologias que envolvem problemas permitem a aprendizagem com casos concretos, reais e atuais. Além de estimular o discente, contribui para a responsabilidade social, a formação para o exercício profissional. Acredito que, para se tornar um realizador em alguma atividade, é necessário ter a prática como aliada, de forma que a educação e a prática docente acompanham as mudanças na sociedade, na cultura, na economia, na organização do trabalho,

na comunicação, na tecnologia, nos processos de globalização que geram impactos no sistema e apresentam cenários de modificações amplas e complexas.

Então, como docente, desejo que os acadêmicos tenham oportunidades de aprendizado que possam ser úteis e, também, qualificados para a vida profissional com as novas demandas de trabalho, na vida pessoal, no seu dia a dia, diminuindo a distância entre a teoria e a prática, cujas inovações devem estar fundamentadas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), na matriz curricular do curso com o currículo integrado entre a teoria e a prática, como é a proposta da tese.

INTRODUÇÃO

Esta tese constitui uma pesquisa que versa sobre a importância da linguagem como instrumento central na organização do currículo nos cursos de Direito. Nesse sentido, falamos em linguagem a partir das instruções de ensino e aprendizagem necessárias para a estruturação de uma proposta de eixo curricular na formação inicial do Bacharel em Direito, uma vez que passa a ser vista como princípio universal viabilizador das práticas de interação humanas. Para isso, lançamos mão de uma investigação a partir do tratamento científico dado ao PPC da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* de Palmas, tal como consta no Anexo 1. Este panorama nos ajudou a pensar na proposta que desenvolvemos neste trabalho, considerando-o como documento importante no processo de significação da proposta pedagógica dos cursos.

A concepção de “linguagem” que adotamos aqui está ancorada na percepção interacional das investigações acadêmicas, que considera aspectos relacionais que operam no momento da interação entre enunciadores. Dessa forma, ao pensarmos a linguagem como ferramenta de interação, estamos, conseqüentemente, reconhecendo-a como instrumento universal das práticas sociais, estando em todos os tipos de manifestação. Esta concepção é muito cobrada para os aspectos de ensino e aprendizagem no âmbito do curso do Direito, considerando a importância de aspectos ligados à retórica e à modalidade escrita da língua (Bakhtin, 2006; Bezerra, 2014; Brait, 2014; Fiorin, 2011).

Decidimos em propor a criação de um eixo temático na estrutura curricular do curso de Bacharelado em Direito por entendermos que o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo na educação superior, tem ganhado novos contornos nos últimos anos. Esta dinamicidade tem sido bastante motivada pela própria evolução da sociedade, que tem demandado novos conhecimentos e saberes por parte dos profissionais emergentes, isso em todas as áreas de atuação. Assim, pensando especificamente no profissional da área de Direito, novas demandas têm aparecido, entre elas um bacharel que tenha condições de reconhecer relações interdisciplinares na resolução de um caso, bem como conseguir enxergar além do que a lei revela aparentemente. Estamos nos referindo, portanto, ao novo perfil de profissional que tem se caracterizado a

partir dos movimentos propostos por uma modernidade dita “líquida”¹, conforme as ideias de Bauman (2004; 2001).

Portanto, a temática discutida nesta tese estabelece zonas fronteiriças entre outros saberes que dialogam diretamente com a questão do ensino e aprendizagem no curso de Direito, tais como conhecimento ligado às políticas públicas curriculares na educação superior, bem como aos saberes sobre linguagem e seus desdobramentos. Incluem-se aqui aspectos enunciativos dos estudos linguísticos, que entendem a linguagem como ferramenta de interação, assim como discussões sobre alagmática e transdução e o seu papel em questões que versam sobre ensino (Bittar, 2017; Hart, 1986; Honneth, 2015).

Logo, podemos dizer que esta pesquisa está alojada no campo investigativo da linguagem a partir de um olhar interdisciplinar, o que acaba sendo convidativo para o diálogo com outros saberes do conhecimento, tal como sugere Fazenda (2008) ao problematizar o conceito de interdisciplinaridade. É importante considerar que os dias atuais demandam um olhar mais complexo sobre as práticas sociais, o que significa dizer que pesquisas que apresentam diferentes pontos de vistas teóricos estão, cada vez mais, necessárias no âmbito das investigações acadêmicas (Fazenda, 2008).

Esta pesquisa apresenta resultados mapeados a partir de uma investigação documental de abordagem qualitativa, o que muito nos ajudou a perceber lacunas substanciais nas propostas de organização curricular dos cursos de Direito. Para tanto, escolhemos uma instituição de ensino superior (IES) pública federal, localizada no estado do Tocantins, a UFT. Desta, foi analisado o PPC com o objetivo de entender como a sua organização curricular pode ajudar efetivamente na prática de ensino e aprendizagem.

Estamos, então, entendendo o PPC como documento que constitui o *corpus* desta pesquisa, considerando que estes representam a ideologia das suas respectivas IES, além de nunca, ou quase nunca, terem passado por tratamento científico dessa natureza. Compreendemos que isso tenha sido importante para a estruturação da proposta por eixos, cabendo à linguagem

¹ A noção de “modernidade líquida” nos ajuda a pensar em novas estratégias curriculares no contexto do curso de Direito a partir da linguagem. Logo, colabora para o entendimento de modernização do perfil do Bacharel em Direito.

orientar um eixo específico nesta organização curricular (Cellard, 2009; Sá-Silva *et al*, 2008).

Entendemos que a pesquisa científica deve ter sua justificativa embasada a partir do tripé acadêmico-científico-social. Em outras palavras, é esta tríade que alicerça a importância de se desenvolver uma determinada investigação.

Do ponto de vista acadêmico, esta temática mostra-se essencial, considerando a pouca literatura desenvolvida que problematize questões voltadas à organização curricular por eixos aplicada no curso do Direito. Considerando que este bacharelado é um dos mais antigos do Brasil, comumente, o aspecto tradicional pode ser observado em suas projeções, tanto no que se refere a sua prática de ensino, tanto à própria organização curricular. Nesse sentido, torna-se necessário falar sobre esse assunto no contexto forense, para que ele possa ter condições de acompanhar as novas demandas que vão emergindo a partir das ressignificações do comportamento social (Bittar, 2017; Hart, 1986; Honneth, 2015).

Nesta tese, a relevância acadêmica é percebida tanto no incentivo a discussões sobre o referido assunto, o que garante colaborações teóricas, quanto na própria implantação do eixo sobre linguagem proposto aqui, o que garante colaborações práticas. Assim, academicamente, é relevante discutir sobre isso e avançar na formação de um profissional do Direito mais ajustado com as atuais demandas sociais.

Do ponto de vista científico, esta temática nos convida a pensar em possíveis desdobramentos investigativos que podem, no futuro, apontar para novas saídas e demandas similares. Em outras palavras, entendemos que o saber científico não pode ser destituído da realidade social em que opera, o que justifica a necessidade de estar se remodelando constantemente. Assim, identificar possibilidades de desdobramentos é, sem dúvida, algo promissor para futuros momentos de troca de sentidos (Bortoni-Ricardo, 2008).

Nesta pesquisa, após a implantação do eixo de linguagem que sugerimos aqui, entendemos que novas janelas de pesquisa científica podem ser firmadas, tais como os impactos que esta implantação pode causar na formação desse Bacharel em Direito emergente, com foco em situações-problemas mais práticas, mediadas pela linguagem. Outra possibilidade é problematizar os reflexos da aplicação deste eixo a partir da formação inicial e continuada dos

profissionais do Direito no exercício da função docente, o que nos exige atenção, já que o processo formativo é decisivo para a construção do nosso perfil profissional.

Já do ponto de vista social, esta temática apresenta uma função prática bastante representativa. Isso, por sua vez, nos convida a pensar nos possíveis impactos que esta pesquisa pode gerar na vida dos envolvidos. Em outras palavras, é necessário que haja um retorno social por parte da pesquisa científica, para que a comunidade, acadêmica e não acadêmica, possa se servir dos avanços apresentados pela ciência (Bortoni-Ricardo, 2008).

Nesta tese, a importância social está no fato de proporcionar a formação de um futuro Bacharel em Direito de forma mais coesa e conectada à sociedade em que vivemos. Nesse sentido, impactando no exercício prático da função, estamos colaborando para uma transformação social, a partir de colaboradores mais críticos, reflexivos e com maiores condições de interpretar os fatos sociais e, com isso, obter mais êxito na profissão.

Diante de tudo que discorreremos, é pertinente considerarmos a seguinte pergunta de pesquisa: *Como criar uma proposta de eixo de linguagem, a partir da cartografia, para melhor organização curricular do curso de Direito?*

A referida pergunta de pesquisa nos ajudou a orientar os procedimentos metodológicos desta tese, considerando que os saberes sobre cartografia foram essenciais para a construção do eixo de linguagem. Isso porque este método colaborou ativamente no mapeamento das fragilidades identificadas no PPC do curso investigado, possibilitando-nos pensar em subcategorias, capazes de organizar o eixo proposto.

A partir desta problemática, optamos pelo seguinte objetivo geral de pesquisa: *Propor a criação de um eixo de linguagem, a partir da cartografia, para melhor organização curricular do curso de Direito.*

Além desse objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos: i) Identificar fragilidades na organização curricular do curso de Direito no PPC da UFT; ii) Analisar as fragilidades identificadas no PPC da referida instituição a partir da concepção de linguagem adotada; iii) Conhecer e compreender a proposta curricular de aprendizagem por problemas; e iv) Descrever o perfil do estudante de Direito a partir da proposta de criação do eixo temático de linguagem dentro da proposta de metodologia de ensino problematizadora.

Esta tese está organizada em 5 (cinco) seções, além desta *Introdução*, das *Considerações Finais* e das *Referências*. Abaixo, elencamos a disposição linear das seções:

Na seção 1, intitulada *Caracterização da Metodologia de Pesquisa*, apresentamos uma descrição do percurso metodológico, atentando-nos ao tipo, à abordagem e à técnica de pesquisa utilizadas nesta tese. Trata-se de uma seção pertinente ao entendimento deste trabalho, pois colabora na contextualização da coleta dos dados, bem como das ferramentas metodológicas utilizadas durante o processo investigativo.

Na seção 2, nomeada como *A Linguagem no Contexto Jurídico*, apresentamos uma revisão teórica acerca das concepções de linguagem no âmbito dos estudos acadêmicos. Para isso, fazemos um panorama acerca da linguagem do ponto de vista estrutural, expressivo e interacional, sendo este último o enfoque dado durante a discussão. Entender a definição de linguagem que utilizamos aqui nos ajuda na compreensão das análises propostas na última seção desta tese.

Na seção 3, chamada *Aspectos Didáticos no Ensino Jurídico*, fazemos um mapeamento acerca das características didático-pedagógicas utilizadas historicamente no âmbito do curso de Direito no Brasil. Neste escopo, identificamos perspectivas mais contemporâneas, baseadas nas metodologias ativas, sendo estas uma espécie de instrumento no processo de viabilização de uma formação mais questionadora.

Na seção 4, chamada *Aspectos Legais do Ensino Jurídico no Brasil*, caracterizamos o ensino jurídico no Brasil a partir de algumas políticas públicas sobre educação jurídica no ensino superior. Nesse sentido, descrevemos o PPC do curso de Direito ofertado pela UFT, *campus* de Palmas.

Por fim, na seção 5, intitulada *Proposta de Eixo de Linguagem na Organização do curso de Direito*, apresentamos uma proposta de eixo de aprendizagem para o curso de Direito a partir das colaborações do método cartográfico. Para isso, levamos em consideração aspectos da alagmática e da transdução como fundamentais para estruturação desta proposta.

1 CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta seção, caracterizamos o percurso metodológico desta investigação. Trata-se de algo de suma importância para o entendimento das análises dos dados, elencadas na última seção desta tese, uma vez que muito colabora para a percepção analítica que adotamos aqui.

Para tanto, a princípio, fizemos um panorama dos métodos adotados pelas universidades no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem. Isso nos ajuda a entender o mapeamento da atual situação metodológica da prática docente na educação superior, considerando a necessidade de desenvolver habilidades e competências dos discentes.

Posteriormente, apresentamos o tipo de pesquisa adotado nesta investigação. Trata-se de um procedimento de suma importância para a sustentação dos critérios adotados na orientação das análises, de modo a cumprir o rigor no tratamento científico dos dados. Nesta tese de doutorado, optamos por uma pesquisa documental, considerando a sua capacidade de representação de um determinado contexto social a partir de um recorte de tempo e de espaço.

Na sequência, apresentamos também a abordagem de pesquisa. Isso, por sua vez, auxilia no entendimento do olhar analítico lançado sob os dados, de modo a compreender as conjecturas metodológicas que fizemos. Nesta tese de doutorado, optamos por este recorte metodológico de pesquisa, o que muito colabora para o entendimento do entorno dos documentos que constituem o *corpus* da análise.

Por fim, apresentamos os critérios utilizados para seleção do *corpus*, de modo a ilustrar a sistematização de fatores que auxiliaram no recorte dos dados tratados. Com isso, procuramos seguir o rigor da investigação científica, o que muito colabora para reforçar a natureza investigativa deste trabalho.

Esta seção é constituída pelas seguintes subseções: *O método de ensino e aprendizagem nas universidades*; *O tipo de pesquisa*; *A abordagem de pesquisa*; e *Crítérios para seleção do corpus*.

1.1 O método de ensino e aprendizagem nas universidades

Nesta subseção, discorreremos a respeito dos métodos de ensino adotados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, considerando as suas respectivas concepções pedagógicas de ensino e aprendizagem. Este mapeamento ajuda a justificar as escolhas metodológicas descritas nas seções seguintes.

O ensino e a aprendizagem na educação superior tem sido um assunto latente nas pesquisas científicas em várias áreas do conhecimento humano. Nesse sentido, muito tem se questionado acerca da eficiência dos métodos pedagógicos utilizados por docentes no bojo da educação superior. Assim, a didática docente passa a ser objeto de análise não só em investigações que problematizam a educação básica brasileira, como também a educação superior (Frigotto, 2006; Gentili, 2002; Goergen, 2005).

As IES brasileiras são historicamente marcadas pela opção tradicional de trabalho acadêmico. Isso porque, do ponto de vista cultural, o meio acadêmico-científico traz consigo uma densidade construída a partir da formalidade e da posição hierárquica dos sujeitos. Com isso, o tradicionalismo dominou este meio social por séculos (Frigotto, 2006; Gentili, 2002; Goergen, 2005).

Historicamente, as primeiras universidades surgiram no contexto da Idade Média, como forma de difundir os saberes religiosos. Nesse caso, em nada lembravam os conceitos e ideologias das universidades modernas, já que o meio existia, porém sem o compromisso de debater ideias e construir conhecimentos. A premissa se baseava nos conceitos escolásticos como norteadores na prática educativa (Frigotto, 2006).

Na época medieval, não havia uma data de corte para ingresso na universidade. A princípio, qualquer pessoa de qualquer idade poderia ingressar e, com isso, estabelecer-se no meio universitário. Isso, de alguma forma, ajudou na difusão dos princípios religiosos, os quais ainda imperavam nas relações sociais (Frigotto, 2006).

Somente mais tarde, por volta do século V, na Ásia, surgiu a primeira universidade com perfil moderno, mais próximo do que conhecemos hoje. Com o nome de Universidade de Nalanda, o meio universitário passou a ter natureza mais questionadora e científica (Gentili, 2002).

As primeiras instituições com status de universidades, como Oxford (Inglaterra-1214) e Bolonha (Itália, 1220), não tinham um modelo único, pois consistiam em dois sistemas pedagógicos e institucionais distintos. No norte da Europa, as universidades eram associações de mestres, com disciplinas como Artes Liberais e Teologia. Na região mediterrânea, as universidades eram associações de estudantes, em que mestres eram excluídos, apresentavam disciplinas como Direito e Medicina, mas constituíram-se em comunidade universitária forte, no início do século XIII (Charle, 1996).

As disciplinas consideradas propedêuticas, preparatórias para o estudo superior denominadas de “Artes Liberais”, constituíam-se em três artes: Gramática, Retórica, Dialética, e de quatro artes: Aritmética, Música, Astronomia, Geometria. O método era a pedagogia escolástica com a prática da leitura e da disputa, debate (Charle, 1996).

Na Europa, as universidades constituíam lugares de grande diálogo teórico, rico de detalhes, bem como um espaço de construção rigorosa do saber científico, repleto de regras e rituais formais. Com a colonização, Portugal influenciou isso nas terras brasileiras, o que, com o tempo, passou a representar uma cultura dominante (Frigotto, 2006; Gentili, 2002; Goergen, 2005).

No Brasil, no dia 11 de agosto de 1827, após a Independência do Brasil em relação a Portugal, foram criadas as primeiras faculdades de Direito. Por meio de um Decreto, instala-se a Faculdade em Olinda² (Mosteiro de São Bento), e a outra fundada na cidade de São Paulo (Convento São Francisco), com duração de 5 anos e idade para ingresso a partir dos 15 anos. Ainda, para ingressar na carreira jurídica, era necessário um vasto conhecimento em “matérias consideradas basilares tais como ‘Gramática Latina’, ‘Língua Francesa’, ‘Retórica’, ‘Filosofia Racional e Moral’, além de ‘Geometria’” (Palma, 2022, p. 453)

² A Faculdade de Direito de Recife, pertencente à Universidade Federal de Pernambuco (FDR-UFPE), foi criada em 11 agosto de 1827 pelo Imperador Dom Pedro I do Brasil, na época com a sede localizada no Município de Olinda/PE. Assim, “Por Carta de Lei do Imperador Pedro I, aos 11 de agosto de 1827 foram criados, simultaneamente, dois cursos de ciências jurídicas e sociais, um na cidade de São Paulo, outro na de Olinda. Estava criada a Faculdade de Direito do Recife” (PPC, 2023, p. 6). No PPC, o curso de Direito é reconhecido como a “cellula mater” da Universidade Federal de Pernambuco, sendo o primeiro curso de Direito do Brasil (PPC, 2023, 2014, p. 8-9).

Palma (2022) apresenta a matriz curricular no processo de formação dos primeiros bacharéis de Direito (p. 453):

Quadro 1: Matriz curricular no processo de formação dos primeiros bacharéis de Direito

	Disciplina	Disciplina	Disciplina	Disciplina	Disciplina	Disciplina
1º ano	Direito Natural	Direito Público	Análise da Constituição do Império	Direito das Gentes	Diplomacia	
2º ano	Direito Natural	Direito Público	Análise da Constituição do Império	Direito das Gentes	Diplomacia	Direito Público Eclesiástico
3º ano	Direito Pátrio Civil	Direito Pátrio Criminal com a Teoria do Processo Criminal				
4º ano	Direito Pátrio Civil	Direito Mercantil e Marítimo				
5º ano	Economia Política	Teoria e Prática do Processo Adotado pelas Leis do Império				

Fonte: Palma (2022, p. 453)

Observa-se que, até 1878, o ensino superior, no Brasil, era exclusivamente público, submetido ao governo e seus investimentos, sem diversificação e ampliação, atendendo mais a critérios políticos que acadêmicos. No Brasil, a partir de 1889, o ensino superior é descentralizado para os governos dos estados pela Constituição Republicana e libera a criação de instituições privadas; nesse momento, são criadas instituições de ensino superior privadas (Sampaio, s/d).

Desse modo, no Brasil, o ensino superior obteve o *status* de universitário somente na década de 1930³, em que as formações eram tradicionalmente direcionadas para profissionais liberais, nos ramos do direito, medicina, engenharias. Em meados da década de 1940, passou-se à federalização de algumas universidades criadas na década de 1930 (Sampaio, s/d).

³ A Reforma Francisco Campos, na década de 1930, com o governo provisório de Getúlio Vargas, “estabelecia que o ensino superior deveria ser ministrado na universidade, a partir da criação de uma faculdade de Educação, Ciências e Letras” (Sampaio, s/d, p. 12).

Entre os anos de 1860 e 1940, forma-se o sistema universitário americano aliado às demais transformações do país em que a educação tem um valor central na sociedade americana como unificação nacional, formação de novas elites e afirmação de poderio internacional. Diminui-se o fluxo de estudantes para a Europa e ingressa-se ao ensino superior de massa (Charle, 1996).

O modelo tradicional de currículo, estruturado a partir da divisão de disciplinas, emergiu nos Estados Unidos, na década de 1920. Após o ano de 1945, a complexidade do sistema universitário passou por diversas mudanças. No entanto, desde 1968, a universidade continua associada ao ensino, pesquisa e extensão. Atualmente, o sistema de ensino superior ainda demanda por reformas constantes, como reformulação administrativa, autonomia universitária, diversidade de disciplinas, conhecimento científico, ensino superior de massa, função social, ensino e pesquisa, crise de crescimento, heterogeneidade dos perfis dos estudantes, participação estudantil, metodologias de ensino, controle de padrão de qualidade, empregabilidade e mercado de trabalho, acesso ao sistema de ensino, produtividade, promoção e carreira docente, demandas regionais, diversificação de carreiras, surgimento de carreiras profissionalizantes, entre outros.

A definição de currículo que adotamos nessa tese parte das colaborações de Silva (2010). De acordo com o autor, o currículo é um espaço de disputa de poder, em que diferentes ideologias competem para a perpetuação de uma determinada ênfase social. Nesse sentido, o currículo deixa de ser visto apenas como uma estrutura e passa a ser concebido como um instrumento de representação social, em que o discurso dominante tem seus ideais cristalizados. Com isso, o pensamento curricular se torna uma materialização da divergência identitária dos sujeitos da sociedade vigente, cruzando diferentes saberes e poderes.

Nesse sentido, é possível entender que a universidade é uma instituição social. Conforme Chauí (2001), a universidade é historicamente determinada e, assim, “realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte” (Chauí, 2001, p. 35).

Ainda para a autora, em outros tempos, a escola superior foi um lugar para a reprodução de classes, relações de poder, ideologia dominantes. Na

concepção liberal, uma expressão das elites dirigentes; porém, com a reforma do ensino atual, é vista como adestramento de mão de obra para o mercado.

Para Sampaio (s/d), a expansão do ensino superior por organizações privadas tem a governança pelas leis de mercado, ficando condicionada aos efeitos imediatos da demanda social na obtenção do diploma, traduzido no sistema empresarial de ensino.

Brito (2020) analisa a educação superior por diferentes aspectos, considerando a importância do caráter emancipador, crescimento intelectual, cultural e, também, o fator econômico tanto pela lucratividade das IES como pela formação para inserção profissional e ascensão social da categoria, ou seja, a visão ideológico-pedagógica da educação em contradição à visão empresarial.

Conforme Brito (2020), como exemplo, a educação jurídica é reconhecida como curso de preferência pelo Censo/INEP, fato que torna o curso superior em Direito determinante para oferta em diversas IES. Desta forma, crescem debates sobre a qualidade do ensino vinculado ao retorno econômico e a transmissão do conhecimento.

No entanto, existem opiniões contrárias, que expressam que a universidade não cria nem adentra mão de obra, que esta é a função das empresas contratantes. Chauí (2001) entende que a universidade pública brasileira “é uma realidade completamente heterônoma” (p. 58), em que a economia, educação, currículos, cultura, não são decididos pela própria universidade, estão ligados aos aparelhos do Estado e desligados da coletividade universitária (Chauí, 2001).

Dessa forma, atualmente, o ensino superior brasileiro demanda por uma reformulação, uma vez que o acadêmico de hoje em nada lembra o de anos atrás. Esta transformação parte justamente do perfil emergente deste acadêmico e do prático movimento das transformações sociais, que tentam oferecer caminhos para um ensino e uma aprendizagem mais satisfatórios junto à comunidade acadêmica (Frigotto, 2006; Gentili, 2002; Goergen, 2005).

A ênfase dada nesta pesquisa é pedagógica, uma vez que a análise e a proposta de currículo com as novas metodologias visam atender as normativas atuais, que emergem de uma preocupação didática acerca da formação do futuro profissional do Direito. Esta preocupação, por sua vez, supera o quadro, o giz e

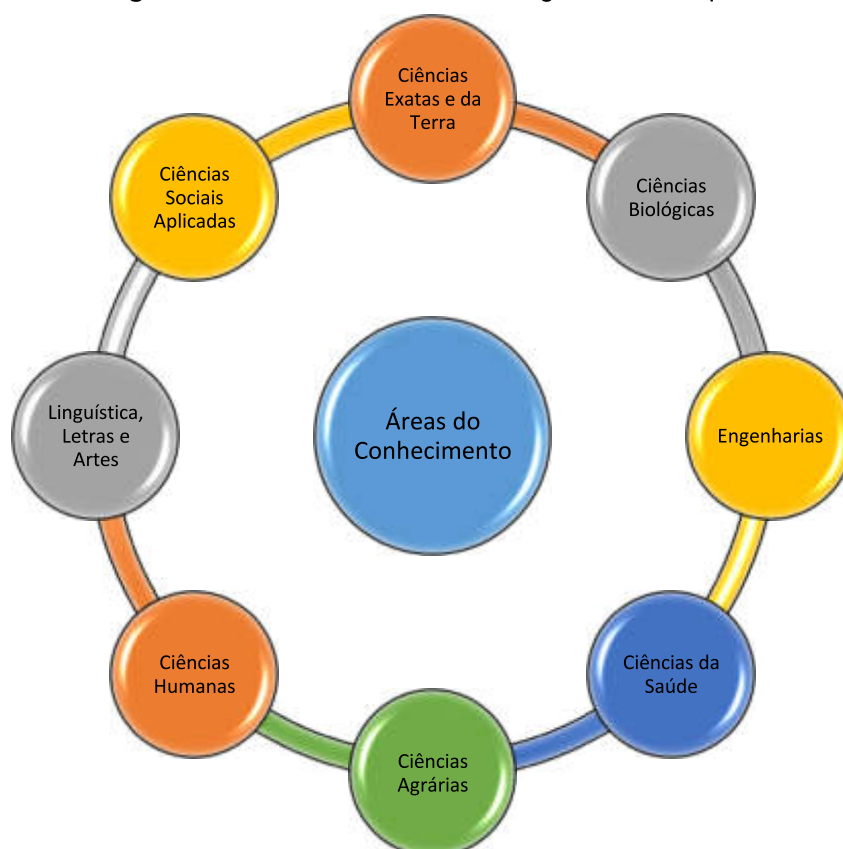
a transmissão de conhecimento unicamente pelo docente, desafiando a mostrar outras formas de disseminar o conhecimento.

Um dos caminhos para reconhecer essa mudança a qual nos referimos é propor os conhecimentos humanos a partir de uma perspectiva integrada. Em outras palavras, consiste em perceber uma confluência entre os saberes, de modo que isso colabore para minimizar o olhar fragmentado das práticas de ensino e aprendizagem.

Pensado nisso, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) propõe organizar, metodologicamente, os saberes humanos em 8 (oito) grandes áreas, as quais servem como uma espécie de guarda-chuva, pois pode acoplar um leque maior de saberes, dando, assim, uma ideia sistêmica.

A Figura 1 representa este pressuposto de acordo com o CNPq.

Figura 1: Áreas do conhecimento segundo o CNPq



Fonte: Elaboração própria

A figura acima representa as 8 (oito) macro áreas de conhecimento, de acordo com o CNPq. Cada área está identificada por uma determinada cor.

Percebemos uma relação entre elas a partir de articulações que partem de dois lugares em cada esfera, de modo a sugerir um movimento dialógico entre elas.

No que se refere à prática pedagógica no ensino superior, essa figura nos ajuda a pensar na tentativa de um movimento articulatório entre as áreas do conhecimento humano. Isso, por sua vez, aponta para a necessidade de ressignificação da prática pedagógica, a qual deve dialogar com essa proposta mais efetivamente.

1.2 O tipo de pesquisa

Nesta subseção, caracterizamos o tipo de pesquisa adotado nesta tese de doutorado. Trata-se, portanto, de uma descrição analítica da tipologia metodológica com vistas à compreensão do objeto de investigação.

O tipo de pesquisa utilizado nesta tese é bibliográfico e documental, uma vez que analisamos o PPC do curso de Bacharelado em Direito, ofertado pela UFT, *campus* de Palmas, Tocantins. Este, por sua vez, é visto como documento, uma vez que diz muito acerca do perfil do curso analisado, bem como da própria maneira com a qual estes acadêmicos estão sendo formados e, posteriormente, lançados ao mercado.

Utilizamos, também, o PPC do curso de Medicina na UFNT, câmpus de Araguaína, Tocantins, demonstrando uma organização curricular por eixo, atualizada, que está em vigor na formação de novos bacharéis médicos.

A pesquisa bibliográfica é caracterizada pela sistematização de leituras científicas que visam responder às demandas investigativas levantadas a partir do objeto de investigação. Nesse sentido, trata-se de um levantamento teórico que devemos fazer de maneira preliminar ao tratamento dos dados. Este mapeamento, por sua vez, colabora para o entrosamento teórico-metodológico do pesquisador em relação ao seu objeto de pesquisa, o que possibilita a problematização dos principais conceitos mobilizados (Pereira; Angelocci, 2021).

De acordo com Severino (2007), a pesquisa bibliográfica colabora para o desenvolvimento da prática de leitura, uma vez que a seleção dos textos acadêmicos utilizados não deve acontecer de maneira aleatória. É preciso, com isso, considerar obras relevantes para a compreensão da temática, optando por

publicações recentes e que possam incentivar o desenvolvimento de uma percepção crítica e reflexiva.

Nesta tese, a pesquisa bibliográfica antecedeu o período de coleta e seleção dos documentos tratados, de maneira a considerar textos científicos publicados em revistas acadêmicas na última década. Além disso, também consideramos obras clássicas no campo da investigação, por meio das quais partimos da percepção conceitual para aplicação nos dados. Em tempo, a seleção bibliográfica considerou pesquisas advindas do campo da linguagem e da linguagem jurídica, do currículo e das metodologias ativas em contextos formais de ensino superior, com ênfase no curso de Direito.

Concomitantemente à pesquisa bibliográfica, desenvolvemos a investigação documental. Entendemos a pesquisa documental como uma tipologia metodológica que opera diretamente na representação de uma sociedade que tem seus hábitos registrados em um dado recorte de tempo e espaço. Assim, trata-se de uma investigação bastante utilizada no campo das Ciências Humanas, em especial, já que atua junto à identificação e tratamento de discursos sociais representados por um dado documento (Cellard, 2008; Sá-Silva *et al*, 2009).

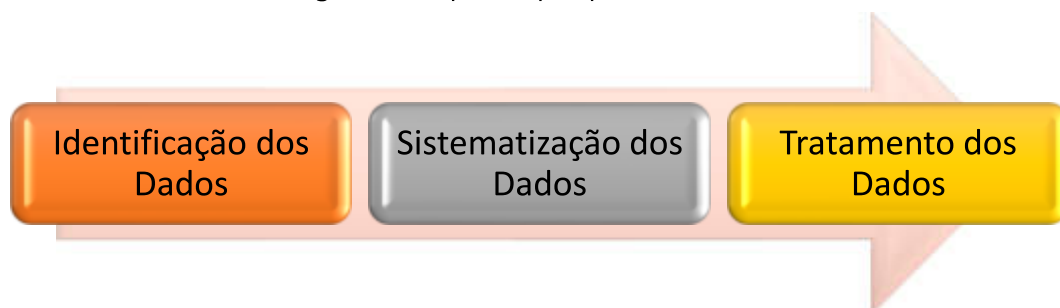
O documento, neste tipo de pesquisa, remete às atividades desenvolvidas em um recorte de tempo e de espaço, que permite a coleta de dados dentro de um processo de maturação de um documento público, disponível no site da IES. Por meio desta é que se extraíram elementos essenciais para a análise de acordo com a temática desenvolvida e a riqueza de informações como fonte primária através de dados originais.

Para Gil (2021), um documento permite conhecer a estrutura, a organização, características, missão, meta, política de uma organização. Documento para o autor é “um termo que pode ser utilizado para designar qualquer coisa que possibilita conhecer outras coisas. Corresponde, portanto, a qualquer informação registrada em algum suporte” (p. 127).

No âmbito desta tese, a pesquisa documental nos ajuda a pensar em uma proposta de ensino e aprendizagem ativa no curso do Direito, entendendo-o como ponto focal das nossas discussões. Ao entendermos o cenário de diferentes IES, temos a possibilidade de ressignificar os olhares, de modo a ter consistência naquilo que defendemos.

A Figura 2 ilustra as etapas da pesquisa documental, delineada neste trabalho.

Figura 2: Etapas da pesquisa documental



Fonte: Elaboração própria

De acordo com a Figura 2, a pesquisa documental se constitui em 3 (três) etapas: a) Identificação dos Dados; b) Sistematização dos Dados; e c) Tratamento dos Dados. Cada etapa é representada de cores diferentes na ilustração ora focalizada. A posição da seta aponta para um viés sequencial do processo metodológico, partindo da base até a ponta.

Na primeira etapa, intitulada “Identificação dos Dados”, iniciamos nosso trajeto metodológico na sistematização dos dados de análise. Neste momento, estipulamos critérios que pudessem viabilizar o recorte do corpus.

Na segunda etapa, intitulada “Sistematização dos Dados”, fizemos a leitura do PPC de Direito para, posteriormente, identificarmos os pontos a serem levados em consideração no processo analítico.

Por fim, na terceira etapa, intitulada “Tratamento dos Dados”, por ser a última prevista pela figura, submetemos os dados a um tratamento científico, de modo a nos ajudar a pensar na proposta de eixos temáticos que trazemos nesta tese.

1.3 Critérios para seleção do *corpus*

Nesta subseção, apresentamos os critérios adotados para a seleção do *corpus* tratado nesta tese de doutorado. É importante adotarmos critérios, pois

esta medida metodológica reforça o caráter sistematizado da pesquisa científica, uma vez que aponta para as especificidades do objeto de investigação.

Quadro 2: Critérios para seleção do *corpus* e suas justificativas

EIXOS	CRITÉRIOS
Academia, Sociedade e Justiça	Aspectos voltados à tríade ensino-pesquisa-extensão, de modo a reforçar a importância da relação entre teoria e prática.
Direito, Diversidade Regional e Justiça	Aspectos voltados às questões regionais e diversidade que o futuro profissional do Direito mantém com o público além dos muros da universidade.
Direito, Justiça e Linguagem	Aspectos linguísticos que apontam para a qualificação da retórica jurídica (escrita e oral), observando também questões éticas no comportamento do acadêmico.

Fonte: Elaboração própria

Em suma, os referidos eixos serão retomados na seção 5 desta tese, em que vamos caracterizar a proposta curricular que defendemos nessa investigação.

2 A LINGUAGEM NO CONTEXTO JURÍDICO

Nesta seção, discorreremos acerca das concepções de linguagem que embasam esta tese de doutorado. Trata-se de uma articulação pertinente ao entendimento da proposta de eixo que fazemos na última seção deste trabalho.

A priori, apresentamos uma discussão acerca das diferentes concepções teóricas que problematizam a linguagem face aos múltiplos domínios sociais. Entendemos que este leque de definições segue protocolos sociais e culturais, uma vez que, ainda sendo diferentes, todas as concepções sobre linguagem que apresentamos nesta seção convergem em um sentido: entendem que o meio social é determinante para o seu entendimento, uma vez que linguagem e sociedade são elementos indissociáveis.

Seguindo este raciocínio, continuamos com nossas discussões a partir da relação entre linguagem-cultura-sociedade, partindo do princípio de que os princípios relacionais da linguagem operam em camadas culturais de uma sociedade maior. Em outras palavras, as demandas sociais podem ser vistas como algo mais amplo em relação às demandas culturais, considerando todo esse entorno para o entendimento dos movimentos da linguagem.

A posteriori, passamos a discutir a linguagem como instrumento de ensino no contexto da educação brasileira, percebendo-a como instrumento inerentemente interdisciplinar. Em outros termos, todos os componentes curriculares estão lincados à definição de linguagem a partir de alguma percepção, podendo desenvolver todas as habilidades e competências previstas nos documentos que direcionam a educação no Brasil.

A partir disso, passamos a problematizar como a linguagem é representada no currículo do curso de Direito, considerando o perfil didático mais tradicional já cristalizado no bojo da referida formação.

Esta seção é constituída pelas seguintes subseções: *Concepções de linguagem; Linguagem, cultura e sociedade; Linguagem e ensino e Linguagem no currículo do curso de Direito.*

2.1 Concepções de linguagem

Nesta subseção, caracterizamos algumas concepções acerca da definição de linguagem. Trata-se de um mapeamento de sentidos acerca do referido termo, considerando diferentes perspectivas teóricas.

Do ponto de vista teórico, existem várias correntes que tentam dar conta da linguagem, analisando-a acerca de diferentes perspectivas. Nesse caso, a definição de linguagem é algo complexo, que engloba questões sociais e culturais. Assim, todas são válidas, uma vez que sintetiza a intenção e o lugar de fala a partir da existência de um objeto de análise (Fiorin, 2011; Fiorin, 2006; Gnerre, 1991).

No entanto, ressaltamos que o que sobressai na natureza social da linguagem é a sua relação com a ideia de “poder”. De acordo com Gnerre (1991), a linguagem é um instrumento de empoderamento social, já que, culturalmente, conhecê-la e saber utilizá-la é uma maneira de se destacar em sociedade. Estamos nos referindo, portanto, à capacidade de seu manuseio, de maneira crítica e consciente. Ainda para o referido autor, o poder ao qual estamos nos referindo tem relação direta com a possibilidade de persuasão, ou seja, saber convencer o enunciador por meio da utilização da linguagem.

No âmbito dos estudos linguísticos, o termo “linguagem” é repleto de significações, as quais são desenhadas a partir da concepção de comportamento humano. Assim, ainda que tais perspectivas conceituais sejam diferentes, o que as une é a necessidade de se levar em consideração o contexto de uso linguístico. A esfera pragmática passa a funcionar, portanto, como incentivadora de delimitação do referido estudo (Fiorin, 2011; Fiorin, 2006; Gnerre, 1991).

Fiorin (2011) acredita que linguagem e contexto formam uma relação indissociável. Isso porque, quando pensamos no manuseio linguístico, estamos, efetivamente, considerando onde estamos e para quem estamos nos dirigindo, o que demanda construções específicas.

Do ponto de vista metodológico, a Figura 3 nos ajuda a pensar a linguagem como instrumento mediador das práticas sociais, o qual pode ser visto como: i) expressão; ii) comunicação; e iii) interação. Observe a seguir:

Figura 3: Concepções de linguagem



Fonte: Elaboração própria

A Figura 3 é constituída por uma esfera central, em que se lê “Linguagem”, e três esferas secundárias, as quais representam a “Expressão”, a “Comunicação” e a “Interação”. Estas, por sua vez, se interrelacionam e, com isso, ilustram os movimentos conversacionais acerca da concepção de linguagem, tal como sugerem as zonas fronteiriças contidas na imagem.

A linguagem como instrumento de expressão é vista como ferramenta que capta a intenção da natureza humana e, por intermédio dos signos linguísticos, consegue exprimir seus sentidos. Trata-se, portanto, de uma visão tradicional de linguagem, que se constitui a partir da ideia dicotômica de expressão verbal e não-verbal na manutenção das relações (Geraldi, 2006; Geraldi, 1997; Merleau-Ponty, 1984).

Nesse caso, a linguagem é vista como expressão em dois sentidos: a) pois é a partir dela que podemos demonstrar nossos sentimentos, que se constituem a partir da presença do outro; e b) pois é por intermédio dos signos linguísticos verbais e não-verbais que é possível entender o outro, considerando este uma consequência das ações daquele, reforçando a natureza responsiva da linguagem (Geraldi, 2006; Geraldi, 1997; Merleau-Ponty, 1984).

Merleau-Ponty (1984) compreende que a expressão de sentimentos por intermédio da linguagem é algo inerente ao ser humano, ainda que seja uma perspectiva abstrata no plano das relações. Em outras palavras, é por meio da

linguagem que conseguimos exprimir o que pensamos e sentimos, mesmo que isso seja algo pessoal e intransferível. Assim, a linguagem opera entre o abstrato e o concreto, já que tem a capacidade de externar o primeiro a partir do seu contato com o segundo.

Já Geraldini (2006; 1997) advoga acerca da interlocução a partir de signos linguísticos. Portanto, é possível se fazer entender a partir da mobilização de símbolos que remontam à natureza do próprio contexto interlocutivo, ou seja, a escolha de palavras, gestos e entonações, por exemplo, dependerá do que eu desejo expressar e para quem irei me dirigir.

No contexto desta pesquisa, essa concepção de linguagem nos ajuda a entender os possíveis efeitos que podem ser causados a aderência à proposta de criação do eixo de linguagem no curso do Direito. Isso porque, no âmbito da educação, a expressão por meio da linguagem é de suma importância para o delineamento das aulas, considerando, assim, de suma importância o entendimento do contexto concreto de vida dos alunos, sendo isso uma forma latente de expressão.

Além disso, esta concepção de linguagem também pode ajudar o futuro bacharel em Direito na escolha de seus argumentos no exercício da sua profissão. Isso porque, ao considerar o contexto como promissor das escolhas linguísticas, os argumentos sistematizados poderão atuar, de maneira mais eficiente, na persuasão do caso em que advogará.

No que se refere à linguagem como ferramenta de comunicação, ressaltamos a sua preocupação com as regras gramaticais que caracterizam a estrutura da língua, de maneira a estabelecer uma comunicação. Em outros termos, trata-se de uma concepção estrutural, que percebe o contexto social como um ambiente que se movimenta a partir de regras gramaticais que ligam emissor a receptor por meio do canal (Benveniste, 2006; Jakobson, 1970; Travaglia, 2001).

Jakobson (1970), por sua vez, problematiza o uso da linguagem sob a perspectiva comunicativa a partir do uso dos ditos “elementos da comunicação”. Estes, por sua vez, atuam de maneira simultânea no processo de interação entre emissor e receptor por intermédio da transmissão da mensagem. Assim, acredita que a comunicação é, na verdade, o resultado da atuação desses elementos, o

que ocorre de maneira natural dentro de um contexto que seja entendível entre interlocutores.

Por outro lado, Benveniste (2006) acrescenta a importância intencional no processo comunicativo e, a partir disso, reforça a natureza ideológica da linguagem, ainda que isso não seja o foco principal das suas discussões. Portanto, pensar no contexto comunicativo e nos elementos da comunicação é, antes de tudo, um ato intencional, já que a mobilização dos elementos obedece a uma intenção previamente estabelecida.

Esta concepção sobre linguagem é latente no ramo dos estudos estruturais, os quais problematizam a linguagem a partir de enunciados que permitem os falantes a estabelecerem sentidos construídos coletivamente. Assim, retomam à noção de signo linguístico verbal e não-verbal, tal como a concepção acima, porém de maneira mais atenta às questões motivacionais do contexto na construção coletiva deste signo. Em outras palavras, há de se levar em consideração a estrutura: seja a estrutura gramatical da língua, seja a estrutura social que motivou a elaboração do enunciado (Benveniste, 2006; Jakobson, 1970; Travaglia, 2001).

Neste sentido, reforçamos as colaborações de Travaglia (2001) que, do ponto de vista textual, advogam por um uso gramatical adequado à ideologia da comunicação. Nesse caso, estamos nos referindo à modalidade escrita da linguagem, a qual apresenta especificidades se a compararmos com a oralidade, por exemplo. Para o autor, para que haja uma efetiva comunicação escrita, os enunciados devem estar textualmente condizentes ao conhecimento linguístico do emissor e do receptor, facilitando, assim, o entendimento do código utilizado.

No contexto desta investigação, essa concepção acerca da linguagem nos ajuda a entender a importância do conhecimento gramatical na elaboração da escrita jurídica. Isso porque o profissional do Direito deve saber mobilizar os recursos estruturais da escrita da língua materna, uma vez que lida com questões retóricas no discurso escrito e falado com muita frequência.

Já a concepção de linguagem como instrumento de interação está diretamente associada à perspectiva filosófica bakhtiniana, já que reforça o perfil dialógico das práticas humanas permeadas pela linguagem. Trata-se, portanto, de um movimento social a partir de aspectos ideológicos, que estão diluídos nas

tomadas de uso linguístico. São questões voltadas à história, à cultura e à sociedade (Bakhtin, 2006; Bakhtin, 1984; Bezerra, 2014).

Para Bakhtin (2006; 1984), a linguagem é constituída por diferentes vozes sociais, as quais passam a ser vistas como representação de ideias que circundam um determinado contexto social. Logo, reforça a premissa de que a linguagem é, portanto, um instrumento interacional que relaciona pontos de vista previamente existentes.

Essa concepção, portanto, convida-nos a pensar questões de empoderamento acerca do uso linguístico, pois revela um participante social totalmente vulnerável às construções de valores do meio em que vive. Neste escopo, a linguagem verbal e não-verbal ganha uma conotação relativizadora, em que os sentidos não estão presentes na linguagem em si, mas nas relações que ela estabelece no contexto em que opera (Bakhtin, 2006; Bakhtin, 1984; Bezerra, 2014).

Bezerra (2014) acrescenta que, a partir do momento em que a linguagem aponta para diferentes intenções entre os sujeitos, há, conseqüentemente, um momento de conflito. Em outros termos, há um estágio de confronto das ideias pré-existentes, o que ajuda o homem a rever pensamentos e ressignificar conceitos. Nesse sentido, o termo “conflito” aponta para momentos autorreflexivos da linguagem, os quais ajudam o homem a desenvolver sua natureza pensante.

No âmbito desta pesquisa, essa concepção sobre a linguagem nos ajuda a pensar sobre questões voltadas ao pouco espaço que esta ocupa em estruturas curriculares de cursos de Direito mais tradicionais, em que outros saberes são mais valorizados. Isso ilustra um mecanismo de empoderamento de um determinado saber em detrimento de outro, colocando a linguagem como mediadora dessas disjunções ideológicas e sociais no âmbito formativo universitário.

Por fim, reforçamos a natureza social da linguagem independentemente da concepção teórica focalizada. Isso reverbera a natureza sociopragmática da linguagem, percebendo-a como uma manifestação social em todas as suas acepções. Isso, por sua vez, reafirma a natureza movediça da linguagem, a partir daquilo que queremos externar e, com isso, desenvolver uma situação de comunicação e/ou interação.

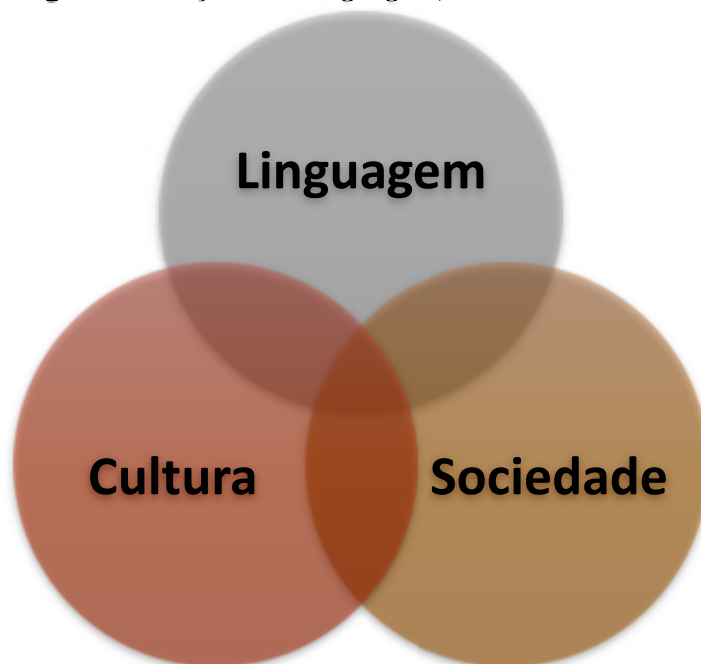
2.2 Linguagem, cultura e sociedade

Nesta subseção, apresentamos uma discussão acerca das articulações entre linguagem, cultura e sociedade, entendendo-as como esferas indissociáveis e orgânicas. Trata-se, portanto, de conversações teóricas que nos ajudam a pensar o *corpus* desta investigação, analisado na última seção desta tese de doutorado.

Considerando as percepções acerca de linguagem, já mapeadas na subseção anterior, torna-se pertinente problematizarmos a relação estabelecida pela tríade linguagem-sociedade-cultura na manutenção das práticas sociais em todos os domínios. Trata-se, então, de uma relação intrínseca às práticas humanas, já que a relação entre linguagem, cultura e sociedade é, conseqüentemente, instrumento de manutenção de memórias e ressignificação de argumentos.

No que se refere a essa relação, foi proposta a Figura 4, que procura sintetizar as sobreposições sociopragmáticas a partir da articulação entre as referidas esferas. Observe:

Figura 4: Relação entre linguagem, cultura e sociedade



Fonte: Elaboração própria

A Figura 4 ilustra o movimento conversacional entre linguagem, sociedade e cultura. Mesmo cada elemento desses sendo representado por esferas diferentes, na prática, atuam concomitantemente, de maneira uníssona. Isso é ilustrado pelas zonas fronteiriças que parecem se sobrepor umas às outras, porém sem anular as singularidades de cada uma.

Estamos entendendo a sociedade a partir de sua percepção mais antropológica, que se estabelece a partir da ideia de agrupamento de pessoas que convivem e ali recriam conceitos e valores. Em outras palavras, sistematizam comportamentos e, com isso, recria valores dentro de um recorte de tempo e de espaço (Blommaert, 2014; Brait, 2014; Hanks, 2008).

Hanks (2008) opta por uma definição de sociedade mais próxima dos estudos bakhtinianos. De acordo com o autor, a sociedade é vista como instrumento significador da linguagem, ou seja, tudo aquilo que podemos representar na linguagem advém daquilo que vivenciamos coletivamente. Com isso, pensar na associação entre linguagem e sociedade só é possível se levarmos em consideração uma relação de via de mão dupla, já que uma sobrevive na outra.

Ainda nesse sentido, Blommaert (2014) propõe a sociedade como uma organização de seres da mesma espécie, que se mantém viva a partir da relação de poder. Para o autor, a construção de uma sociedade, sob a perspectiva da linguagem, é possível graças a sobreposições de poder que costumam as relações entre as pessoas.

A sociedade, nesse contexto, constitui-se a partir da linguagem, organizando-se em torno de signos linguísticos conhecidos e decifrados pelos membros do referido agrupamento de falantes. Portanto, a sociedade estabelece com a linguagem um movimento cíclico, pois são interdependentes no movimento de manutenção das práticas ali cristalizadas (Blommaert, 2014; Brait, 2014; Hanks, 2008).

A partir dessa articulação, são perpetuadas práticas culturais que, ao serem materializadas pela linguagem em qualquer que seja sua modalidade, torna-se um bem comum àquela sociedade. Assim, temos uma cultura a partir da prática de armazenamento de conceitos e de valores sociais (Brait, 2014; Hanks, 2008).

Brait (2014) problematiza a relação ora mencionada a partir da recombinação de discursos sociais e historicamente construídos. Isso, por sua vez, significa dizer que o entendimento do que é errado ou correto, adequado ou inadequado, por exemplo, vai depender do momento histórico e do contexto social ao qual fazemos referência, o que torna todas essas nuances bastante complexas.

Isso retoma à ideia de cultura como algo compartilhado dentro de um determinado grupo, podendo significar princípios voltados ao comportamento, aos valores e aos princípios de uma sociedade. Trata-se de um olhar antropológico, que nos convida a pensar na cultura como algo construído coletivamente, por isso um bem comum (Blommaert, 2014).

Em síntese, a relação entre linguagem-sociedade-cultura é algo esférico, partindo do princípio de que se complementam e, ao mesmo tempo, atuam na manutenção da sua existência de maneira mútua. Isso, por sua vez, leva-nos a pensar os três elementos focalizados como indissociáveis, já que um mostra-se indispensável à existência do outro.

2.3 Linguagem e ensino

Nesta subseção, apresentamos uma articulação entre linguagem e ensino, entendendo-a como ferramenta basilar ao tato pedagógico, bem como na organização curricular. Para isso, problematizamos a noção de linguagem enquanto instrumento interdisciplinar, o que deve ser inserido em todos os componentes curriculares.

Quando passamos a problematizar a linguagem no âmbito do ensino formal, estamos buscando uma disjunção entre as perspectivas tradicionais e contemporâneas da didática. Isso porque, na concepção escolar tradicional, a linguagem mostra-se restrita a algumas áreas do conhecimento específicas, as quais têm um foco mais direcionado ao conteúdo, em detrimento do desenvolvimento das práticas relacionais do aluno em um contexto social mais amplo (Gadotti, 1995; Macedo, 1994; Mizukami, 1986).

De acordo com Gadotti (1995), é preciso pensar em meios de se ensinar a linguagem de maneira a favorecer a reflexão acerca do seu próprio uso.

Entendendo que a linguagem é universal, a prática pedagógica deve agir de maneira condizente a sua própria natureza metalinguística.

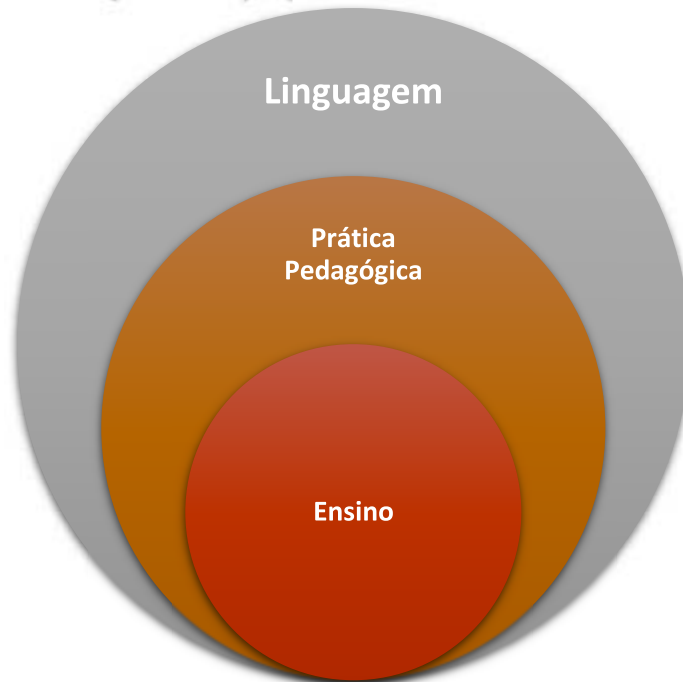
O foco excessivo no conteúdo parece não levar em consideração a importância da linguagem como fenômeno social e dotado de sentidos diferentes. Trata-se de uma concepção pedagógica galgada unicamente na preocupação em expor o conteúdo de maneira informativa, sem muito anseio no que se refere ao ato de repensar as práticas pedagógicas, bem como nas evidências reais como estímulo para o ensino (Gadotti, 1995; Macedo, 1994; Mizukami, 1986).

Ainda, para Macedo (1994), é importante ressaltar que o tradicionalismo não deve ser demonizado, considerando a sua contribuição pedagógica dentro de um recorte de tempo histórico. No entanto, é importante levar em consideração também que as atuais demandas de ensino são bastante dinâmicas, o que reforça a necessidade de o professor conhecer outras estratégias de ensino para além do tradicionalismo.

No início dos anos 2000, as políticas públicas educacionais no Brasil passaram a adotar diferentes direcionamentos no que compete à importância da linguagem como organizadora curricular. Trata-se das habilidades e competências que, ao serem propostas como atividades a serem desenvolvidas em todos os componentes curriculares, confere à linguagem uma posição de destaque, pois passa a considerá-la como eixo articular para o desempenho das propriedades cognitivas dos alunos (Honneth, 2015).

Abaixo, elencamos a Figura 5, a qual representa, por meio de camadas, o papel da linguagem nas práticas de ensino sugeridas pós anos 2000.

Figura 5: Linguagem no contexto de ensino



Fonte: Elaboração própria

A Figura 5 representa a linguagem dentro do contexto de ensino formal. Esta representação, por sua vez, é ilustrada de maneira estratificada, sendo a primeira esfera voltada ao ensino, a segunda à prática pedagógica e a terceira à linguagem. Essa terceira camada, por sua vez, engloba todos os movimentos enunciativos desencadeados na realidade educativa.

Por ensino, localizado na camada mais interna, estamos entendendo as ações pedagógicas desenvolvidas no ambiente da sala de aula, com vistas a desenvolver no aluno práticas diversas de leitura. Assim, podemos inserir aqui os diferentes componentes curriculares, uma vez que, nessa diretriz, as disciplinas parecem funcionar conjuntamente, a partir das escolhas de temáticas, os chamados temas transversais (Honneth, 2015).

Para Honneth (2015), o ensino é um exercício constante, já que seu sucesso não é algo fixo, ou seja, não é possível pensarmos em uma receita que dará sempre bons resultados. É preciso, portanto, que o professor tenha repertório pedagógico satisfatório para buscar diferentes práticas de ensino de maneira constante, o que reforça a natureza movediça da sala de aula e do perfil do aluno da atualidade.

Na camada intermediária, em que se lê “prática pedagógica”, podemos encontrar aqui as demandas constantes que os professores devem ter na busca

de uma qualidade social pelo seu trabalho. Trata-se, em outras palavras, dos exercícios contínuos que problematizam a prática na sala de aula na tentativa de encontrar recursos metodológicos eficientes, de modo a assegurar o ensino (Gadotti, 1995; Macedo, 1994; Mizukami, 1986).

As práticas pedagógicas também acompanham as mudanças sociais e econômicas, bem como os avanços tecnológicos por intermédio da ampliação do uso de tecnologias e de inteligência artificial no contexto da educação. Isso passou a ser representado, na segunda metade do século XX, como Educação 4.0, de maneira a representar um avanço na ampliação pedagógica para além de conhecimentos técnicos. Conseqüentemente, a conhecida Educação 5.0 visa adquirir outros conhecimentos como desenvolvimento pessoal, colaboração nos trabalhos, tolerância em relação a diversidades e gestão de conflitos, comunicação fluída (Araújo Filho, 2022).

Essas novas práticas requerem um novo olhar pedagógico acerca do ensino e da aprendizagem, por parte das instituições, dos docentes, discentes e comunidades envolvidas.

Para Gadotti (1995), a prática pedagógica deve reforçar a autonomia do professor no ato de pensar e planejar sua aula. Nesse sentido, a prática ganha contornos funcionais, já que o docente deve pensar em estratégias que funcionem positivamente naquele contexto, juntamente com aquele público.

Já na camada mais externa, temos a linguagem como prática social capaz de abarcar todos os fenômenos alocados na esfera educacional formal. Isso reforça a natureza universal da linguagem, uma vez que é um instrumento essencialmente interdisciplinar (Gadotti, 1995; Macedo, 1994; Mizukami, 1986).

Conforme Mizukami (1986), a linguagem é o cerne para o planejamento do ensino. Isso porque, quando entendemos a linguagem como instrumento social, estamos levando em consideração fatores externos à sala de aula para a construção da nossa proposta de ensino. Logo, ensino e linguagem mantêm uma relação indissociável, pois um pressupõe a outra em uma via de mão dupla.

Do ponto de vista funcional, a relação entre linguagem e ensino é estabelecida por intermédio da tentativa de empoderamento dos sujeitos envolvidos, o que, diretamente, altera a noção de linguagem proposta pela natureza tradicional da educação.

Em suma, a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil (2024)* aponta que 53% das pessoas que o responderam se declararam não leitores e apenas 47% como leitores. Para a pesquisa, o leitor é aquele que leu um livro, inteiro ou partes, impresso ou de forma digital. Isso ilustra a necessidade da linguagem como eixo articulador fundamental no processo de ensino e de aprendizagem.

Portanto, pensar a linguagem apenas como instrumento de comunicação é ter, por vezes, uma visão limitada sobre seus impactos junto ao processo de ensino e de aprendizagem. Isso porque a linguagem assume o lugar de alicerce do pensamento humano e das atividades de interação interpessoal, de modo a possibilitar a integração entre saberes e pessoas no espaço da sala de aula.

2.4 Linguagem no currículo do curso de Direito

Nesta subseção, apresentamos algumas discussões acerca da representação da linguagem como organizadora curricular do curso de Direito. Entendemos que seja pertinente problematizar o olhar predominante da presença da linguagem na referida formação, entendendo-a como tradicional em comparação a outras formações acadêmicas emergentes.

O curso de Direito é um dos cursos universitários mais antigos e, por isso, um dos mais tradicionais. Não raramente, é possível identificarmos desenhos curriculares tradicionais, em que a figura do professor se mostra centralizadora e, com isso, as disciplinas acabam refletindo essa prática (Bittar, 2017; Hart, 1986; Honneth, 2015).

Esse tradicionalismo do curso de Direito pode ser percebido por meio da maneira com que a escrita jurídica é desenvolvida durante a formação inicial do bacharel, por exemplo. A prática redacional no Direito, por vezes, mostra-se fragmentada em relação aos componentes curriculares e, quando materializada, apresenta a predominância do juridiquês (Bittar, 2017).

A Figura 6 apresenta uma representação imagética acerca do comportamento curricular dos cursos de Direito mais tradicionais a partir da presença da linguagem. Observe:

Figura 6: Representação da linguagem no curso tradicional do Direito



Fonte: Elaboração própria

A Figura 6 representa a maneira com a qual a linguagem tem sido utilizada no contexto de ensino nos cursos de Direito mais tradicionais do país. A imagem se constitui a partir de estágios, em que o primeiro é a linguagem, o segundo o conhecimento jurídico-teórico e o terceiro o conhecimento jurídico-prático, sendo este último o mais enfatizado durante a formação do Bacharel em Direito. A composição da imagem nos permite entender que esses estágios parecem não conversar entre si, propondo um olhar estanque acerca das práticas educativas.

O primeiro estágio dessa organização curricular é galgado na ideia de linguagem desenvolvida no contexto jurídico. Assim, a linguagem jurídica é caracterizada como algo específico, quase sempre acompanhada por um vocabulário excessivamente técnico o qual, às vezes, atrapalha o entendimento dos textos produzidos. Sobre isso, existe uma gama de discussões acadêmicas que advogam pela redução do juridiquês, compreendido como uma escrita em que há o abuso de termos técnicos da área (Bittar, 2017).

Ainda para Bittar (2017), essa percepção de linguagem colabora para um não entrosamento entre as disciplinas do curso, colaborando para uma formação fragmentada do Bacharel em Direito. Isso, por vezes, pode ser percebido na própria escrita do acadêmico, que tende a apresentar dificuldade de articulação entre os saberes vistos durante sua formação inicial.

O segundo estágio está direcionado ao conhecimento teórico das diretrizes que compõem o curso de Direito. Esses conhecimentos teóricos são vistos como importantes à formação inicial do Bacharel em Direito, já que trazem consigo as discussões acerca das leis (Hart, 1986; Honneth, 2015).

De acordo com Honneth (2015), ter conhecimento teórico é fundamental ao futuro profissional da área jurídica. No entanto, mais importante que ter esse conhecimento é saber utilizá-lo na sua prática profissional. Isso, na maioria das vezes, parece não se concretizar no modelo curricular vigente do Direito, pois o

acadêmico ainda parece demonstrar dificuldades ao estabelecer estas conexões.

Já o terceiro estágio versa sobre os saberes práticos do curso do Direito, entendendo-os como indispensáveis ao exercício do profissional jurídico. Essa prática é entendida como a atuação dos alunos nos estágios, o que garante a eles um contato com demandas advindas do contexto jurídico (Honneth, 2015).

Ainda conforme Honneth (2015), é preciso que o profissional da área jurídica tenha condições de pensar a prática a partir da teoria vista durante sua formação inicial. Isso porque o exercício prático de sua profissão demanda um terceiro saber, que emerge a partir da associação entre teoria e prática.

Esses estágios, por sua vez, parecem não dialogar entre si, oferecendo uma tendência curricular a um ensino desarticulado e pouco representativo na formação da anatomia jurídica do profissional. Isso, por seu lado, é motivado por uma cultura excessivamente tradicional, a qual pouco colabora para uma formação acadêmica contemporânea do futuro Bacharel em Direito.

3 ASPECTOS DIDÁTICOS NO ENSINO JURÍDICO

Nesta seção, apresentamos algumas considerações acerca dos aspectos didáticos no ensino jurídico, considerando a importância de um olhar mais ativo acerca da figura do discente concernente à proposta que apresentamos aqui.

A princípio, caracterizamos os aspectos alagmáticos e da transdução da prática do ensino jurídico, a partir daquilo que se espera do referido ensino. Na sequência, discutimos acerca da importância do discente a partir da aplicação do método da aprendizagem por problemas, seguidos das considerações acerca do docente no mesmo aspecto. Por fim, discutimos acerca dos rizomas que articulam aspectos de ensino e de aprendizagem a partir dos eixos temáticos que apresentamos nessa investigação.

Entendemos que a compreensão dos eixos temáticos deve ser pensada para além do conhecimento legitimado no contexto das discussões jurídicas. Isso porque a formação do profissional do Direito, a partir das demandas mais emergentes do contexto social global, prevê a consideração de saberes empíricos que podem desenvolver função basilar para a constituição de um profissional jurídico eficiente hoje em dia.

Para isso, torna-se fundamental entender um pouco acerca da dinâmica do ensino jurídico, uma vez que as práticas pedagógicas no contexto do curso de Direito podem refletir o tradicionalismo advindo do próprio olhar formativo da sua origem. Em outras palavras, em razão do referido curso ser considerado tradicional junto à cultura acadêmica europeia, trazida para o Brasil a partir da colonização, sua prática pedagógica deve ainda apresentar alguns resquícios.

Esta seção é constituída pelas seguintes subseções: *Aspectos da alagmática e transdução na prática didática no ensino jurídico; Os rizomas entre ensino-aprendizagem por eixos temáticos; Características e papel do discente na aplicação do método da aprendizagem por problemas; Formação e papel do docente na aplicação do método da aprendizagem por problemas; A necessidade do eixo de linguagens verbais no ensino jurídico baseado em problemas.*

3.1 Aspectos da alagmática e transdução na prática didática no ensino jurídico

Nesta subseção, apresentamos os aspectos da Alagmática e Transdução que influenciam a prática pedagógica no campo do ensino jurídico. Nesse sentido, interessamo-nos pelos possíveis diálogos teóricos que podem ser estabelecidos entre os saberes tipicamente jurídicos e os saberes correlatos.

Alagmática é um conceito criado a partir da teoria da individuação do filósofo francês Gilbert Simondon (1924-1989). Para o autor, a diferença entre sua teoria e outras reside como cada uma entende o conceito de forma, da materialidade formada.

Alagmática, dentro da teoria de Simondon, refere-se à teoria da operação como elemento importante na teoria da individuação. Nesse sentido, o termo se refere a um “aspecto operatório de um ato, de uma mudança, e mesmo de uma dada ciência”. Então, para Simondon, os filósofos costumam dar importância à estrutura mais que à operação, ou seja, mais ao estático que ao dinâmico, ao ser no lugar do devir⁴ (Cabral, 2016).

Para Oliveira, Duarte e Peel (2019), o processo de individuação é um acontecimento que apresenta uma nova fase do ser. O que se verifica é que, durante a individuação, ocorrem operações alagmáticas, trazendo atualizações para o ser por meio de trocas. Assim, “a individuação pode ser entendida como a teoria da construção/formação do indivíduo, e essa formação ocorre em quatro fases: física, biológica, psíquica e coletiva” (p. 100), a passagem de um estado a outro, pré-individuado a individuado.

A priori, vamos definir aqui o que estamos entendendo como Alagmática e Transdução a partir das demandas específicas que estabelecemos nessa tese. A ideia aferida ao termo “alagmática” tem relação com o princípio das oposições de operação e de uma estrutura. Em outras palavras, articula-se com aquilo que se opera a partir de uma estruturação existente, que serve como motivadora (Cabral, 2021; Fernandes, 2016; Oliveira; Silva, Costa, 2021; Peel; Oliveira, 2020; Oliveira, 2019).

⁴ Devir no sentido de transformação constante, como passagem transdutiva e alagmática entre os conhecimentos, percepções e emoções. Devir, então, é individuar-se constantemente.

A ideia de operação que trazemos aqui está relacionada com aquilo que se executa dentro de um recorte de tempo e de espaço, ou seja, está ligada às ações, à prática. Enquanto isso, a estrutura a que fazemos referência aqui está associada a um conjunto de regras que regem o contexto de operação, influenciando-o como consequência (Oliveira; Silva, Costa, 2021; Peel; Oliveira, 2020).

Oliveira (2019), ao problematizar a relação entre gramática e filosofia, considera a alagmática como uma perspectiva de fusão entre o pensamento estrutural do saber gramatical, culturalmente valorizado, e o saber filosófico, historicamente negligenciado no bojo dos estudos gramaticais. Nesse caso, optamos por essa definição nessa tese, partindo do pressuposto de que nos interessamos mais de perto pela correlação entre ensino jurídico e linguagem de maneira problematizadora. Isso vai muito além da valorização do saber gramatical na formação inicial do Bacharel em Direito, dialogando diretamente com a perspectiva de um ensino consciente e crítico a partir do próprio uso linguístico.

No caso dessa tese, podemos entender que a operação é a própria prática didática no contexto do ensino jurídico, permeada por uma gama de discussões que procuram se situar na interface entre o perfil do profissional do Direito e as novas demandas sociais emergentes dentro do processo de individuação do ser, por meio de operações alagmáticas, de trocas para a mudança de estado. Já a estrutura pode ser entendida como os princípios gramaticais que regem a dinâmica do nosso idioma, estruturando-o a partir de princípios morfossintáticos.

O ensino de gramática tem sido problematizado no âmbito das investigações científicas. Nesse sentido, muitas são as definições de gramática que têm motivado os debates acadêmicos, especialmente quando tentam manter alguma relação com o ensino em alguma instância educacional. No entanto, nessa tese, optamos pela definição de gramática que está mais associada à estrutura da língua, considerando aspectos normativos e funcionais que podem nos ajudar a entender questões pedagógicas a partir disso (Oliveira; Silva, Costa, 2021; Peel; Oliveira, 2020; Oliveira, 2019).

Sobre o termo “Transdução”, entendemo-lo como um indicativo de transformação a partir de uma determinada matéria, tendo seu sentido criado a partir do viés biológico. Partindo desse pressuposto, problematizamos o uso do

prefixo “trans”, que aponta para uma percepção que vai além do que se espera, do que se está aparente. Assim, trata-se de um olhar que extrapola o ato em si, fazendo-se necessário entender seus efeitos em outros domínios (Oliveira; Silva, Costa, 2021; Peel; Oliveira, 2020; Oliveira, 2019).

A transdução, em Simondon, ocorre por meio de uma operação que, estruturada, serve como princípio para a constituição da operação seguinte, impulsionada a novas operações, como uma estruturação sucessiva, de modo que o processo de individuação está sempre em progresso, dinâmico. Conforme Cabral (2016), o filósofo francês Simondon elimina a necessidade de procurar um princípio absoluto para a individuação, privilegiando a operação para a formação do indivíduo.

Oliveira (2019), nesse caso, acrescenta que a transdução é uma propriedade responsável por transcender os limites físicos da linguagem, construindo sentidos a partir da sua relação com a realidade em que opera. Logo, interessamo-nos por essa definição, partindo do princípio de que a proposta aqui elencada procura considerar para além do currículo. A ideia é que essa estrutura curricular possa dialogar, de maneira mais exata, com a realidade do acadêmico de Direito, tornando-o mais ativo no processo.

No contexto dessa tese, relacionamos a Transdução como medida que nos ajuda a pensar naquilo que vai além do conteúdo proposto no componente curricular. Em outros termos, trata-se daquilo que extrapola a prática pedagógica e nos ajuda a compreender as influências dessas práticas no processo de letramento-cartografia no contexto formativo.

Estamos utilizando o termo “letramento-cartografia” a partir das colaborações de Oliveira, Silva e Costa (2021), que nos convidam a pensar a abordagem da alagmática da transdutividade a partir dos saberes gramaticais, que se fundem a outros saberes, na construção de uma prática de ensino por eixos. Assim, faz referência a uma perspectiva transdisciplinar no sentido de propor uma visão que transcenda a percepção puramente normativa da gramática (Oliveira; Silva, Costa, 2021; Peel; Oliveira, 2020; Oliveira, 2019).

De acordo com Oliveira, Silva e Costa (2021), o conceito de “letramento-cartografia” foi criado para pensar na relação sensível entre sentido e palavra. Isso porque, quando entendemos que a palavra carrega consigo significados plurais, é preciso considerar a relativa autonomia do verbo no processo de sua

própria significação. Em outros termos, a referida expressão problematiza a natureza orgânica das palavras, o que as torna livres para recombinar sentidos e significados a partir da sua utilização.

Quando pensamos na prática de ensino jurídico, é importante considerarmos que a linguagem é um instrumento de suma importância ao exercício profissional nesta área. Assim, é necessário pensarmos esta prática a partir daquilo que já se tem institucionalizado no âmbito do curso do Direito, como por exemplo a oratória e a prática de escrita jurídica. Essas habilidades, por sua vez, constituem-se como elementares ao perfil formativo jurídico, uma vez que o exercício da função exige uma mobilização constante dessas habilidades, devendo, pois, serem mais exploradas no currículo (Bittar, 2021).

Em suma, é importante que a gramática seja levada em consideração para o desenvolvimento das práticas de letramento-cartografia no contexto da prática pedagógica jurídica. Isso, por sua vez, ajuda-nos a pensar o ensino no âmbito do Direito a partir de um olhar alagmático e transdutivo, ao propor uma atividade pedagógica que possa ir além das estruturas.

3.2 Os rizomas entre ensino-aprendizagem por eixos temáticos

Nesta subseção, caracterizamos os rizomas de ensino e de aprendizagem por eixos temáticos. Isso é algo de extrema relevância nesse trabalho, uma vez que nos ajuda a entender a proposta que apresentamos na última seção desta tese.

A cartografia está fundamentada nas colaborações de Deleuze e Guattari (1995), a partir das problematizações sobre rizoma, sendo entendidas nessa tese como um recurso metodológico aberto e em movimento. Em outras palavras, é um modo de pesquisar, entender e acompanhar o percurso da linguagem dentro e além do processo ensino-aprendizagem no curso de Direito. Dessa maneira, constrói-se uma jornada que vai do mapeamento até a pesquisa bibliográfica e documental, ocorrendo simultaneamente para além do ensino e da aprendizagem no contexto da sala de aula.

A cartografia reverte, portanto, o plano da metodologia tradicional, com regras previamente estabelecidas. Trata-se de um método para ser

experimentado como um mapa móvel a partir do princípio rizomático (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015, p.10).

O termo “rizoma” tem seu sentido primeiro gerado nos estudos botânicos, nos quais o coloca como caules capazes de dar condições de sustentação à planta, bem como de comunicação com outras partes também importantes do vegetal, possibilitando ramificações (Oliveira; Silva, Costa, 2021).

Rizoma é um termo desenvolvido por Deleuze e Guattari⁵, em que um “rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio” (p. 4) e acrescenta que qualquer ponto de um rizoma pode se conectar a outro, criando conexões e heterogeneidade, diferente de “uma árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem”, criando multiplicidades, não existem pontos, existem linhas como verdadeiro encontro do devir (Deleuze, 1995).

O rizoma se constitui por platôs que são zonas de intensidade contínua com vetores que atravessam e que constituem territórios ou ocorrem graus de desterritorialização (Deleuze, 1995).

Assim, para Oliveira, Silva e Costa (2021), pensar nos rizomas é fundamental para problematizarmos aspectos ligados à compreensão e interpretação da linguagem. Isso porque, ao propormos uma determinada medida de intervenção, estamos levando em consideração os desdobramentos que essa ação pode desencadear nas práticas de cartografia-letramento.

Tomando esse significado como base, os estudos linguísticos entendem o rizoma como possibilidade de sustentação de uma proposta da linguagem, capaz de interrelacionar diferentes percepções de saberes. Nesse caso, a ideia de caule do vegetal nos ajuda a pensar em uma viga-mestra com condições de interligar os eixos temáticos de uma proposta de intervenção curricular (Oliveira; Silva, Costa, 2021).

Nessa tese, os rizomas devem colaborar para o entendimento de sustentação dos eixos temáticos propostos na última seção deste trabalho. Assim, as habilidades de leitura, escrita, oralidade e análise são motivadores para a interligação dos eixos temáticos elencados nessa pesquisa, pois

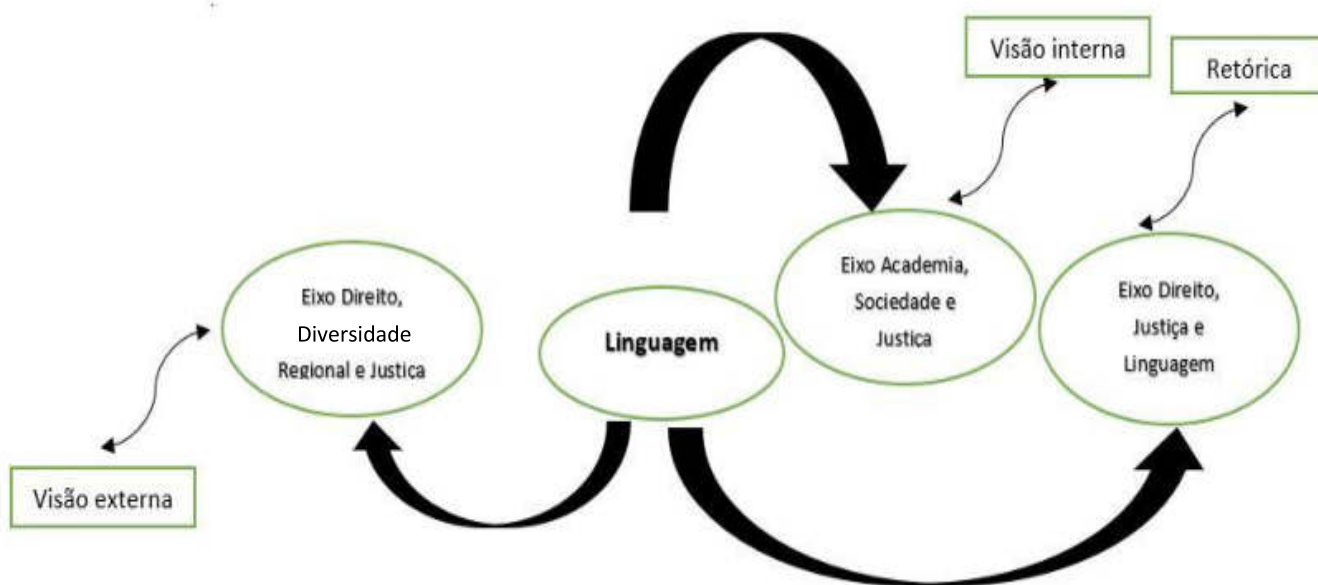
⁵ A escrita conjunta de Deleuze e Guattari iniciou-se com a publicação do clássico *O Anti-Édipo* (primeira edição francesa datada de 1972), seguiu com as obras *Kafka – por uma literatura menor* (1975 e 1976) e *Mil Platôs* (1980), e se encerrou com o título *O que é a filosofia?* (1991) (Barreto; Carrieri; Romagnoli, 2020).

entendemos-os como pontos fundamentais para o desenvolvimento ativo de um aluno do curso de Direito.

No contexto jurídico, as práticas de letramento-cartografia que apresentam relação com as habilidades acima mencionadas são essenciais ao bom desempenho formativo do discente. Este, por sua vez, deve desenvolver olhares voltados à linguagem em suas diversas modalidades, porém a escrita mostra-se essencial, já que o contato com as produções redacionais jurídicas está representado a partir disso (Oliveira; Silva, Costa, 2021; Peel; Oliveira, 2020; Oliveira, 2019).

A Figura 7 representa a percepção cartográfica que adotamos nesse trabalho.

Figura 7: Relações cartográficas



Fonte: Elaboração própria

A Figura 7 representa as conexões estabelecidas na proposta de eixo que evidenciamos nessa tese, considerando a linguagem como ponto de partida dessas relações. Do ponto de vista do rizoma, a partir da linguagem, é possível desenvolver no acadêmico de Direito habilidades gramaticais e jurídicas, permeadas pelo desempenho da retórica e da gramática.

As relações cartográficas no campo dos estudos da linguagem visam desenvolver uma visão sistemática acerca dos fenômenos linguísticos,

considerando-os inter/transdisciplinares por excelência. Nesse caso, as premissas gramaticais e discursivas não podem ser dissociadas dos contextos sociais, sendo, portanto, representações do cultural a partir da linguagem (Oliveira; Silva; Costa, 2021).

Nesse contexto, as relações cartográficas apontam para os seguintes princípios: i) descrição e interpretação dos fenômenos; ii) problematização da heterogeneidade da linguagem; e iii) dinamização dos fenômenos linguístico-sociais.

No que compete à descrição e interpretação dos fenômenos, a cartografia colabora para o entendimento dos casos analisados para além dos fatos. Isto é, ainda que descrever as ações humanas seja algo fundamental ao entendimento dos fatos, esta premissa pode não ser suficiente. É necessário, com isso, que as associações cartográficas proporcionem o desenvolvimento de projeções interpretativas, de modo a entender também o entorno social que contextualiza os fenômenos, encontrando na linguagem o principal instrumento (Oliveira; Silva; Costa, 2021).

A problematização da heterogeneidade da linguagem consiste, por outro lado, em evidenciar as diferenças detectadas entre as manifestações da linguagem nos casos analisados. Em outras palavras, trata-se de um estudo construído a partir daquilo que é diferente, considerando aspectos discursivos, culturais e sociais do fenômeno analisado (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015).

Já a dinamização dos fenômenos linguístico-sociais reverbera a natureza dinâmica das relações cartográficas, não sendo, portanto, algo estático. A linguagem é um instrumento vivo e, por isso, acaba refletindo as mudanças da própria sociedade em que opera. Por isso, entender o ensino a partir dessa medida é considerar a efemeridade das estratégias pedagógicas adotadas, sendo necessário repensá-las constantemente (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015).

Por fim, os rizomas adotados para a sustentação dos eixos temáticos propostos nessa tese são voltados às habilidades de escrita, leitura, oralidade e análise de textos jurídicos. Isso, por sua vez, ajuda-nos a pensar a gramática para além das normas, embora estas sejam necessárias para a possibilidade de compreensão da linguagem jurídica enquanto um conjunto de técnicas.

3.3 Características e papel do discente na aplicação do método da aprendizagem por problemas

Nesta subseção, caracterizamos o papel do discente no processo de aplicação do método ativo *Aprendizagem Baseada em Problemas* (ABP). A proposta aqui é pensar de que maneira o discente pode colaborar na execução dessa metodologia no contexto de formação do curso do Direito.

A ABP é uma metodologia ativa que se baseia na resolução de situações-problema no contexto interativo na sala de aula. Consiste na discussão coletiva e tentativa de resolução a partir de um caso real, que tenha fundo de verdade e que represente uma grande repercussão no contexto formativo profissional. A ideia é que a resolução desse caso possa conferir ao conteúdo da disciplina funcionalidade prática, de modo a colaborar no desenvolvimento de habilidades e competências que sejam úteis ao exercício da função (Berbel, 1998; BorochoVICIUS; Tortella, 2014).

No contexto formativo do profissional do Direito, a ABP pode ajudar a pensar as especificidades dos casos jurídicos, motivando o exercício de atividades práticas, as quais possam desenvolver habilidades e competências linguísticas dos discentes. Isso, por seu turno, atua na manutenção de um uso reflexivo das práticas de articulação da Língua Portuguesa, tanto na escrita quanto na fala, colaborando em um futuro profissional mais ativo quanto ao seu papel na função (BorochoVICIUS; Tortella, 2014).

Nesse contexto, o discente passa a exercer função precípua no processo didático da sua própria aula. Em outras palavras, é conferida ao acadêmico a posição de protagonista do procedimento metodológico. Entende-se que, para se efetivar uma metodologia ativa como a ABP no contexto formativo jurídico, deve-se levar em consideração alguns fatores importantes que consideram o discente como figura central. Entre tais fatores, é possível mencionar o contexto cultural, o econômico, o geográfico e o social em que este acadêmico está inserido, de modo a tornar a aula mais atrativa e positiva para sua formação (Berbel, 1998).

Em suma, entendemos que o discente exerce função de suma importância nessa estratégia ativa, considerando, então, aquilo que o caracteriza socialmente como motivador para o desenvolvimento das propostas didáticas.

3.4 Formação e papel do docente na aplicação do método da aprendizagem por problemas

Nesta subseção, caracterizamos o papel do docente junto ao processo de aplicação do método ativo mencionado na subseção anterior. A ideia é pensar a figura do professor como mediador do percurso de ensino e aprendizagem dos saberes jurídicos.

Assim como o discente, o docente também exerce uma função de suma importância no contexto das metodologias e estratégias ativas. No caso da ABP, o docente firma-se como presença essencial no processo de desenvolvimento didático e pedagógico da aula.

Entretanto, diferentemente do discente, que assume papel de protagonista do processo, o docente deve ser entendido como mediador das práticas de ensino e de aprendizagem no contexto da sala de aula, o que muito o distancia da visão centralizadora que o ensino tradicional lhe confere. Isso porque, no contexto das metodologias ativas, o professor assume função pedagógica de facilitador, no sentido de dar condições ao aluno desenvolver o senso crítico, indo muito além de um simples reproduzidor do conteúdo (Berbel, 1998; Borochovcicius; Tortella, 2014).

No contexto do ensino jurídico, o docente deve incentivar o desenvolvimento de habilidades interpretativas que sejam decorrentes do contato com a lei, bem como do contato com o caso escolhido para ser discutido e resolvido em sala de aula. Assim, tomando como ponto de partida essa sugestão de metodologia ativa, podemos entender que o docente atua diretamente na manutenção das condições de letramento-cartografia que mencionamos na subseção anterior. Isso porque torna-se uma figura de importante colaboração no desenvolvimento reflexivo das práticas linguísticas no âmbito formativo do Direito.

Importante ressaltar que, para Schön (2003), os problemas práticos que ocorrem no mundo real não se apresentam bem definidos, são indeterminados, complexos, nos dizeres do autor: “dependendo de nossos antecedentes disciplinares, papéis organizacionais, histórias passadas, interesses e perspectivas econômicas e políticas, abordamos situações problemáticas de formas diferentes.”

Schön (2003) apresenta um ensino reflexivo que contraria o currículo normativo em que a prática vem em último lugar, passando a aprendizagem a fazer parte do núcleo central do currículo e um profissional que seja reflexivo com a característica de aprender fazendo, reflexão na ação recíproca, através da demonstração, instrução, observação, reflexão, diálogo e aprender a ouvir.

Por fim, a figura do docente é essencial no processo ativo de formação jurídica. No entanto, é pertinente reforçar que sua presença não deve ser centralizadora, mas, sim, mediadora de conhecimentos e conflitos estabelecidos em sala de aula.

3.5 A necessidade do eixo de linguagens verbais no ensino jurídico baseado em problemas

Nesta subseção, discorreremos a respeito da importância das linguagens verbais no ensino jurídico, tomando como base e ponto de partida a estratégia ativa de *Ensino Baseado em Problemas*.

A priori, é necessário pontuarmos a definição de linguagem que adotamos nesse trabalho. Estamos entendendo linguagem como uma ferramenta de interação humana, capaz de estabelecer comunicação e, a partir disso, (re)criar situações sociais carregadas de ideologias em diferentes domínios (Benveniste, 1988).

A partir disso, podemos entender que a linguagem pode se apresentar de duas maneiras: verbal e não-verbal. A primeira tem dimensões escritas e orais, fazendo-se entender por intermédio da palavra. Já a segunda caracteriza-se como uma recombinação entre signos linguísticos imagéticos na construção dos sentidos (Benveniste, 1988).

Dentre as duas modalidades da linguagem, optamos por focar na verbal, considerando sua utilização no contexto formativo do profissional do Direito. É a partir desta modalidade que os discursos jurídicos se manifestam em sua maioria, materializando-se em peças redacionais típicas da linguagem jurídicas. Essas, por sua vez, são apresentadas oralmente em situações públicas de atuação do profissional jurídico, sendo, pois, a fala e a escrita recursos de extrema importância no contexto do curso de Direito (Bittar, 2021).

Isso, por sua vez, ajuda-nos a pensar a estruturação do eixo de linguagem verbal nessa tese, o que também reforça a sua importância inter/transdisciplinar. Nesse sentido, pensamos a linguagem verbal como estratégia rizomática entre os demais eixos propostos, uma vez que a modalidade escrita e oral da Língua Portuguesa deve ser vista como propriedades essenciais ao ensino ativo no contexto jurídico.

Em tempo, a estratégia rizomática pode ajudar na problematização do uso da linguagem no contexto do ensino jurídico. Isso porque este tipo de ensino tende ainda a ser focado no tradicionalismo, o qual encontra no conteudismo uma das suas principais características. Não raramente, no contexto do curso de Direito, há uma ênfase considerável no que compete ao ato de decorar leis, normas e conceitos doutrinários que não necessariamente ajudará o acadêmico na sua vida profissional. Além do mais, acaba reverberando um ensino galgado na formação mecanicista, sem muita articulação com o senso crítico e no exercício da reflexão (Adaid; Mendonça, 2010).

A estratégia rizomática, uma vez associada ao PBL, propõe um ensino jurídico diferenciado, considerando a linguagem a partir de uma perspectiva inter/transdisciplinar. Isso significa dizer que os casos analisados no contexto da sala de aula devem ser pensados a partir de pistas linguísticas que podem ajudar na compreensão do exposto. Portanto, não basta que os casos discutidos durante as aulas sejam reais. É preciso que também sejam verossímeis as possíveis soluções propostas pelo acadêmico do Direito, com foco em seu saber linguístico (Adaid; Mendonça, 2010).

Quando falamos em “saberes linguísticos”, não estamos necessariamente nos referindo apenas ao conhecimento gramatical, embora este seja de grande valia ao entendimento dos casos concretos. No entanto, estamos nos referindo, sobretudo, ao valor social representado pela linguagem, o que muito favorece o entendimento das situações-problema. Em outras palavras, a retórica, a posição argumentativa dos sujeitos e o conhecimento literário são de grande valor à compreensão dos casos estudados, de maneira a construir sentidos em rede (Bittar, 2021).

No que compete à linguagem verbal no contexto de ensino e aprendizagem dos saberes jurídicos, seu entendimento pode ser útil considerando alguns aspectos, dentre os quais: i) a construção e mapeamento

de sentidos em redes rizomáticas; ii) a viabilização da articulação entre múltiplos discursos; iii) o incentivo para uma formação intelectual mais autônoma e crítica; e iv) o entendimento da linguagem como vetor transdisciplinar no currículo da formação inicial jurídica.

No que compete ao primeiro aspecto, *construção e mapeamento de sentidos em redes rizomáticas*, estamos nos referindo ao desenvolvimento de habilidades interpretativas a partir de um determinado caso a ser analisado. Nesse sentido, as redes rizomáticas as quais nos referimos têm o papel de apresentar ao acadêmico a pluralidade interpretativa da situação-problema, não cabendo, portanto, uma única interpretação. Com isso, o acadêmico de Direito tem contato com possibilidades que demandam dele um olhar para o entorno do caso, não se esgotando na ação em si (Barreto; Carrieri; Romagnoli, 2020).

Já o segundo aspecto, *viabilização da articulação entre múltiplos discursos*, convida-nos a pensar no Direito enquanto uma ramificação dos estudos genuinamente sociais, o que o torna presente em diversas áreas jurídicas, simultaneamente. Em outras palavras, um determinado caso vai mobilizar mais de uma área do Direito, não sendo apenas, portanto, algo de interesse do Direito Penal, Civil ou Empresarial, por exemplo. Isso porque as práticas sociais são permeadas por diversos saberes, os quais são os responsáveis por torná-las complexas (Berbel, 1998).

O terceiro aspecto, por sua vez, *incentivo para uma formação intelectual mais autônoma e crítica*, foca na intenção em se formar acadêmicos que tenham condições de pensar em estratégias reais de resolução dos problemas. Isso, por sua vez, rebate a ideia de formação mecanicista e galgada em decorar fórmulas prontas acerca dos casos. Por meio da linguagem, o acadêmico de Direito tem condições de externar seus pensamentos de maneira assertiva e clara, o que permite, por intermédio de uma análise em grupo, identificar novos caminhos para a resolução das situações propostas (Borochovcicius; Tortella, 2014).

Já o quarto aspecto, *entendimento da linguagem como vetor transdisciplinar no currículo da formação inicial jurídica*, torna-se fundamental ao entendimento da linguagem como eixo de articulação humana. Isso porque, quando a compreendemos como eixo social, estamos, automaticamente, reconhecendo os seus impactos para além dos muros institucionais. Tal situação é possível porque a linguagem é uma representação do próprio dinamismo da

sociedade em que opera, sendo, portanto, uma ferramenta de unidade. Em outros termos, um ensino sistematizado a partir da linguagem enquanto eixo evita a formação de um acadêmico fragmentado e, com isso, mais preparado para o exercício profissional na atual conjuntura social (Bittar, 2021).

Por fim, a linguagem verbal é de suma importância para a compreensão de um ensino ativo em todos os âmbitos da educação. No contexto do curso de Direito, por sua vez, trata-se de um rizoma de relevante papel na estruturação curricular por eixo, considerando, entre tantas coisas, a recorrência dessa modalidade, bem como seu perfil articulador entre saberes diferentes.

4 ASPECTOS LEGAIS DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

Nesta seção, caracterizamos aspectos legislativos sobre o ensino jurídico no Brasil, de modo a entender este panorama como elementar ao processo de entendimento dos dados dessa tese. Por isso, fazemos um panorama acerca da educação superior jurídica no país, de modo a compreendermos como a epistemologia do curso de Direito influencia para a materialização das políticas curriculares.

Entendemos que as políticas curriculares do ensino superior sofreram, e ainda sofrem, influências diretas da visão colonial que caracteriza nossa cultura. Isso acontece porque, do ponto de vista histórico, pensar nos desdobramentos do currículo ainda é uma espécie de calcanhar de Aquiles. Por isso, não raramente, ainda nos deparamos com olhares totalmente disciplinares no que compete à organização curricular dos cursos superiores no país. Dessa forma, pensar no currículo do curso de Direito nos convida a problematizar aspectos que estão para além dele, sendo, pois, elementos ideológicos (Adaid, 2015).

No entanto, as leis que regem esta organização curricular parecem buscar uma alternativa mais condizente com as demandas sociais vigentes, no sentido de propor uma visão mais agregadora e menos disciplinarizada. É nesse ponto que pensar a linguagem enquanto eixo nos oferece condições de pensar o saber jurídico a partir de diferentes enfoques, ou seja, interdisciplinar (Adaid, 2015).

Logo, parece-nos pertinente pensar acerca das conjunções e disjunções presentes na legislação brasileira no que compete à organização curricular do curso de Direito. A partir disso, buscamos relações de sentido entre o que a lei orienta e a maneira com a qual o currículo está organizado.

Esta seção está organizada a partir das seguintes subseções: *Resolução do MEC nº 5/2018* e *Caracterização do Ensino Jurídico da UFT*. Tais seções, por sua vez, objetivam evidenciar um olhar jurídico e legislativo a partir do que afirmamos nesse trabalho. Com isso, demonstramos que essa pesquisa tem viabilidade pela lei, de maneira a garantir possíveis desdobramentos no campo das políticas públicas de ensino superior no Brasil.

4.1 Resolução do MEC nº 5/2018

Nesta subseção, discutimos a respeito da Resolução do MEC nº 5/2018, procurando compreender como o referido documento nos ajuda a articular as políticas curriculares vigentes à proposta que adotamos nessa tese.

A Resolução do MEC nº 5 de 2018 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Direito para IES de todo o Brasil. Essa Resolução apresenta os requisitos para o PPC de Direito, tais como perfil do graduado, competência e habilidades que se espera desenvolver no percurso de formação, conteúdos curriculares básicos nos aspectos de sua formação teórica, profissional e prática, entre outros (Brasil, 2018b).

De acordo com a Resolução, o PPC precisa abranger a interdisciplinaridade, incentivo à inovação e a integração da teoria e da prática. Nesse sentido, inclusive, deve determinar que se especifique as metodologias ativas, ou seja, as inovações metodológicas que a IES irá adotar em sua prática de ensino (Brasil, 2018b).

Em seu artigo 3º, a Resolução determina que o perfil do acadêmico deve contemplar capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, bem como “aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito”, entre outras (Brasil, 2018b).

A relação entre a teoria e a prática faz parte da formação do acadêmico do curso de Direito. A própria Resolução determina para o referido curso que as atividades de caráter prático-profissional deem ênfase na resolução de problemas (artigo 5º, §1º).

A Resolução permite também que o PPC contemple, na formação jurídica, os problemas emergentes, novos desafios de ensino e pesquisa. Além disso, prevê o desenvolvimento dos conhecimentos de importância regional, nacional e internacional e articular novas competências e saberes (Brasil, 2018b).

Dessa forma, o PPC deverá articular os saberes, priorizando a interdisciplinaridade nas perspectivas de formação, o que muitos denominam de eixos de formação: Formação geral, Formação técnico-jurídica, Formação prático-profissional (Brasil, 2018b).

De acordo com o Decreto nº 12.456, de 19 de maio 2025, o curso de Direito deverá ser ofertado na modalidade presencial, em que a IES deverá oferecer, no mínimo, 70% (setenta por cento) da carga horária total por meio de atividades presenciais, sendo permitido o limite de até 30% (trinta por cento) para o ensino a distância, contemplando atividades síncronas e assíncronas (art. 8º).

O artigo 4º da Resolução do MEC estabelece competências para o graduando com verbos como: interpretar (aplicação), aplicar, demonstrar (aplicação), dominar, adquirir, desenvolver, utilizar, aceitar, compreender, possuir.

Algumas competências cognitivas, instrumentais e interpessoais previstas na Resolução MEC nº 5/2018 estão no artigo 4º, como no inciso II, a demonstração de “competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas”; no inciso III, a demonstração da “capacidade para comunicar-se com precisão”; no inciso V, a aquisição de “capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicos”; no inciso IX, a utilização correta da terminologia e das categorias jurídicas, entre outros como desenvolver a cultura do diálogo.

O objetivo de aprendizagem da Resolução do MEC citada remete-nos à aprendizagem de acordo com a Taxonomia de Bloom (1956), que apresenta níveis de cognição relacionados ao pensamento, aprendizagem e compreensão para se alcançar alto desempenho e melhores resultados como, por exemplo, no processo educacional. A taxonomia, revisada em 2001, apresenta os níveis de cognição, como: 1) Lembrar, 2) Compreender, 3) Aplicar, 4) Analisar, 5) Avaliar, 6) Criar, sendo os níveis 1, 2, 3 de fácil cognição e os níveis 4,5,6 avançados. Desse modo observa-se que os verbos informados na Resolução (artigo 4º) estão dentro da Taxonomia de Bloom nos diversos níveis e contendo múltiplas habilidades.

Assim, verifica-se que a Taxonomia de Bloom relacionada ao Domínio Cognitivo está estruturada em níveis de complexidade crescente, ou seja, apresenta categorias em que um domínio depende do anterior, do simples ao avançado. Para Ferraz e Belhot (2010), “isso significa que, para adquirir uma nova habilidade pertencente ao próximo nível, o aluno deve ter dominado e adquirido a habilidade do nível anterior” (p. 424).

Em síntese, a Resolução do MEC nº 5/2018 nos ajuda a pensar em competências e habilidades na formação inicial do profissional jurídico ao mesmo tempo em que reforça a importância de um olhar interdisciplinar na efetivação de tal formação. Dessa maneira, adotar a linguagem como possibilidade de eixo colabora, diretamente, na execução de uma postura agregadora entre os diferentes saberes necessários para um engajamento social do acadêmico de Direito.

4.2 Caracterização do ensino jurídico da UFT

Nesta subseção, apresentamos um panorama sobre o ensino jurídico no Brasil. Para tanto, caracterizamos o PPC do curso de Direito, ofertado pela UFT, *campus* de Palmas, com o objetivo de identificar fragilidades na sua organização, o que ajuda a reforçar a importância desse trabalho.

De acordo com Mendonça e Adaid (2018), o curso de Direito no Brasil em sentido tradicional remonta às origens europeias, especialmente ao modelo da Universidade de Coimbra. Portanto, trata-se de um dos mais antigos cursos superiores introduzidos na rotina universitária do país, sendo que também sofreu influência direta da Europa, que se firmava como potência mundial ao conquistar terras pelo mundo.

Ainda conforme Mendonça e Adaid (2018), é possível perceber uma certa resistência da área jurídica em se adequar às demandas curriculares mais modernas, muito em razão da sua gênese. Nesse caso, se pensarmos no ensino jurídico enquanto ferramenta pedagógica, do ponto de vista didático, as alterações foram bem menos frequentes em comparação a outras áreas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Em uma perspectiva didática, o ensino jurídico no país apresentou mudanças mais substanciais a partir do início dos anos 2000, quando o mundo passou a se preocupar marcadamente com fatores que evidenciam uma fase transitória na educação. Essa conduta convida-nos a pensar mais sobre o discente que necessariamente sobre o docente, o que culmina em propostas pedagógicas mais ativas e menos tradicionais (Adaid; Mendonça, 2010).

Com isso, as ciências jurídicas, enquanto conjunto de saberes naturalmente interdisciplinares, começaram a ver o mundo sob diferentes

prismas. Em outras palavras, passou-se a problematizar a formação do futuro Bacharel em Direito a partir de habilidades que extrapolam o olhar puramente jurídico. Assim, o profissional da área do Direito passou a ser convidado a pensar de maneira menos tradicional e mais contemporânea, o que nos permite observar algumas mudanças no campo do currículo da educação jurídica (Adaid; Mendonça, 2010).

Nesse contexto, foi criada a UFT, pela Lei 10.032/2000, instituição multicâmpus com matriz no município de Palmas, estado do Tocantins, em que o Direito passou a ajudar na composição dos cursos superiores ofertados. Com isso, a UFT firma-se como uma das mais jovens universidades federais do país e considerada a “maior instituição pública de ensino superior do Estado, em termos de dimensão e desempenho acadêmico” (PPC, 2022, p. 11).

No que se refere à organização curricular do curso de Direito da UFT, temos o seu PPC como o maior articulador e evidenciador dos planejamentos de sua matriz curricular. O PPC do curso de Direito da UFT foi aprovado pela Resolução nº 17 de 08/12/2020, atualizado pela Resolução Consepe nº 70/2022, de 07/12/2022 (PPC, 2022).

De acordo com o PPC, o curso de Direito da UFT reforça o importante papel obtido nos Exames da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), no referido estado, além de reforçar também a preparação para o Exame Nacional de Desempenho da Educação (ENADE) e a conquista do selo OAB recomenda, emitido pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) nos anos de 2012, 2016, 2018, 2022. Assim, há uma preocupação para que todos os componentes curriculares estejam voltados ao aprimoramento da OAB-TO e do ENADE, sob a perspectiva de incentivar uma boa pontuação do acadêmico nessas provas (PPC, 2022).

No entanto, compreendemos que esta proposta não anula a necessidade de se perceber a confluência entre áreas científicas correlatas, uma vez que a linguagem deve ser vista aqui como ferramenta articuladora entre saberes. Nesse sentido, é possível preparar o acadêmico do curso de Direito para um bom desempenho na prova da ordem e no ENADE a partir da escolha por um ensino mais ativo (Mendonça; Adaid, 2018).

Entender a linguagem como articuladora entre saberes diferentes nos ajuda a compreender também o seu papel no desenvolvimento das práticas de

produção e interpretação de textos diversos. Isso porque, quando entendemos que a linguagem é sobretudo ideológica, estamos reconhecendo-a como modalidade da língua capaz de construir sentidos (Adaid, 2014).

Ainda de acordo com o PPC (2022), o curso de Direito da UFT desempenha papel formador geral e técnico-jurídico, o que significa dizer que o foco é formar profissionais da área jurídica que tenham condições de exercer uma prática profissional satisfatória, inclusive junto ao mercado de trabalho. Essa conduta, por sua vez, reverbera a natureza técnica do referido curso, o que nos leva a reconhecer a importância da criação de eixos que ajudem na organização da estrutura curricular.

O PPC mais recente, elaborado em 2020 e atualizado em 2022, atende aos requisitos expostos na Resolução do MEC nº 5/2018, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Direito com a distribuição das unidades curriculares técnicas, prática e integração, porém com poucos avanços. O curso é presencial, com possibilidade de oferta de 20% de componentes curriculares a distância.

A formação técnico-jurídica prevista pelo referido documento demanda a formação de um Bacharel com vistas aos seguintes aspectos: i) letramento digital; ii) Direitos Humanos; e iii) conscientização afrodescendente. Com isso, é possível formar um futuro profissional da área jurídica com foco humanizador, em que a teoria sobrevive na prática e vice-versa (PPC, 2022).

Do ponto de vista da organização pedagógica, o olhar técnico da formação discente no ensino superior carece de problematizações no campo da pesquisa acadêmica. Desse modo, entender o currículo do referido curso como uma ferramenta que valoriza o olhar tecnicista pode gerar bons frutos em determinados pontos. Todavia, em outros, não, pois a compreensão focada no mercado de trabalho tende a reduzir o olhar do acadêmico sem, necessariamente, problematizar aspectos voltados à convivência, à ética, às relações no local de trabalho, etc (Adaid; Mendonça, 2010).

Com isso, identificar essa presença no currículo do curso de Direito nos ajuda a perceber a organização curricular como uma demanda sobretudo ideológica. Se formos buscar pela história, remontaremos à origem do curso no Brasil, já mencionada anteriormente. No entanto, não estamos criticando essa postura, mas sim estamos propondo um olhar mais social acerca disso, o que

significa dizer que o ensino jurídico deve estar sempre se adequando às demandas sociais emergentes (Adaid; Mendonça, 2010; Mendonça; Adaid, 2018).

O ato de modernizar, a que fazemos referência nessa seção, parte das colaborações de Bauman (2004), quando nos apresenta as especificidades líquidas de uma sociedade emergente. Considerando a efemeridade das relações humanas, a necessidade de modernização do currículo requer uma comparação entre a atual situação e a situação que vislumbramos a partir da aplicação da referida proposta. Assim, desejamos modernizar a maneira com a qual as disciplinas se organizam no currículo do curso de Direito, considerando a linguagem como eixo organizador.

Para Bauman (2001), os estados líquidos fluem facilmente, pois são flexíveis, não têm formas fixas e podem estar prontos a mudá-las, diminuindo significações de tempo e espaço, é a permanência com a impermanência, sendo assim a liquidez é como uma “metáfora” para se referir à presente fase, nova de muitas maneiras, na história da modernidade” (p. 7).

Assim, quanto às metodologias do curso de Direito, o PPC menciona a prática de MA como fundamental para que as atividades não sejam exclusivamente por meio de aulas expositivas, “mas que incorporem metodologias, métodos e técnicas de participação ativa do discente no processo de ensino-aprendizagem” (PPC, 2022, p. 42-43).

A integração entre teoria e prática ocorre por meio da extensão, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), seminários interdisciplinares, atividades complementares e eletiva. Estas, por sua vez, têm natureza prática, devendo gerar carga horária para somar às atividades do curso, ao final da formação. (PPC, 2022).

Muitas práticas profissionais nos cursos de Direito são efetivadas com o Núcleo de Prática Jurídica (NPJ). No PPC da UFT, não é diferente. A formação prático-profissional ocorre por meio de laboratórios, sala de aula e prática real em Escritório Modelo.

Por outro lado, é importante reforçarmos um ponto pertinente para este momento da discussão. Trata-se da referência feita ao NPJ, conforme o PPC (2022). De acordo com o referido documento, as atividades previstas para serem desenvolvidas junto ao NPJ devem ser pensadas pelo viés das metodologias

ativas. Com isso, espera-se que o docente apresente uma previsão dessas atividades em seu plano de ensino, para que os referidos exercícios didáticos possam ser devidamente planejados.

Entendemos essa preocupação como um avanço, já que as metodologias ativas ajudam a pensar no novo perfil de acadêmicos que frequentam a academia. Nesse sentido, apontamos que isso representa algo positivo junto à formação do novo profissional da área jurídica, de maneira a nos ajudar a pensar no ensino jurídico de uma maneira mais dinâmica e concreta (Adaid; Mendonça, 2010; Mendonça; Adaid, 2018).

Assim, pensar nos aspectos legais, conforme as orientações do PPC do curso de Direito, ajuda-nos a entender a sua organização curricular. Assim, as disciplinas passam a ser vistas como componentes curriculares que devem dialogar com algum dos eixos de linguagem que propomos neste trabalho.

Nesse sentido, atendendo à Resolução do MEC nº 05/2018, com foco na interdisciplinaridade e na valorização de outros saberes, a organização curricular do curso da UFT, *campus* de Palmas, assim se estrutura:

- a) Formação geral;
- b) Formação técnico-jurídica;
- c) Formação Prático-profissional: Laboratórios de práticas jurídicas; Escritório Modelo;
- d) Integração – com ênfase à prática de estudo independente e interdisciplinar, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do egresso (projeto de pesquisa, produção acadêmica: monografia ou artigo, Atividades complementares, Seminários interdisciplinares, Eletiva).

Desta forma, a proposta curricular desenvolvida neste trabalho foi formulada pensando em contemplar todo o curso de Direito a partir do que será proposto pelo seu PPC. No entanto, o PPC do Direito da UFT/Palmas, em razão de aspectos metodológicos, refere-se ao 1º, ao 2º, ao 6º e ao 10º períodos do referido curso, apenas com fins ilustrativos, considerando-os momentos estratégicos da formação do bacharel em Direito, ajudando-nos a ter um panorama do início, do meio e do fim da formação.

Logo, os componentes curriculares da área da linguagem estão assim organizados:

- ✓ No primeiro semestre, a matriz curricular agrega o componente “Leitura e Prática Textual” dentro do eixo de formação geral;
- ✓ No segundo semestre, tem-se a unidade curricular “Introdução à prática extensionista, com Direito à educação e Direito e Informática”.
- ✓ No sexto semestre, a matriz agrega o componente curricular “Prática jurídica I - escritório de assistência jurídica”;
- ✓ No décimo semestre, temos na matriz a disciplina “Seminário interdisciplinar III, como componente optativo”.

Dentre as disciplinas optativas (2 de 60h e 2 de 30h), dispostas preferencialmente entre o 7º e o 10º períodos do curso, encontramos: Hermenêutica jurídica; Lógica e Argumentação Jurídica e Libras, tal como mostra o Quadro 3.

Quadro 3: Disciplinas

LINGUAGEM	
Leitura e Prática Textual	Formação Geral - 1º período
Introdução à prática extensionista, com Direito à educação e Direito e Informática	2º período
Hermenêutica Jurídica	Optativa
Lógica e Argumentação Jurídica	Optativa
Libras	Optativa
Prática jurídica I - escritório de assistência jurídica	6º período
Seminário interdisciplinar III	Optativa

Fonte: Adaptado do PPC (2022)

Em relação ao letramento digital, na atualização de 2022, a Resolução nº 70 de 2022 – CONSEPE/UFT possui referências sobre letramento digital na unidade Curricular de Leitura e prática textual como conteúdo a ser explorado. Para tanto, menciona-se que “o processo de avaliação da aprendizagem é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, portanto o PPC sugere que a avaliação se constitua por processos contínuos, sistemáticos e cumulativos” (PPC, 2022, p. 70).

As atualizações apresentadas no PPC, pela Resolução nº 70/2022, têm como objetivo “modernizar as práticas pedagógicas a partir de metodologias

ativas, ensino híbrido, educação 4.0⁶ e adoção de tecnologias educacionais digitais” (PPC, 2022, p. 9). Nos Quadros 4, 5, 6 e 7, elencamos as disciplinas que constituem a matriz curricular do 1º, 2º, 6º e 10º semestres do curso, respectivamente.

Em tempo, reforçamos que a proposta de criação do eixo de linguagem deve contemplar o curso de Direito em todos os seus períodos, uma vez que a perspectiva de linguagem adotada nessa tese compreende-a enquanto fenômeno interacional e universal; logo, presente em todas as práticas humanas. Por questões metodológicas, optamos por ilustrar essa presença nos períodos mencionados acima.

Quadro 4: Matriz curricular do 1º período

Matriz Curricular	CR	CH Total	Pré-requisitos
1.Semestre			
Ciência política	2	30	
Leitura e prática textual	4	60	
Metodologia científica	4	60	
Introdução ao Estudo do Direito	4	60	
História do Direito	2	30	
Filosofia geral e ética	4	60	
Direito Civil I – Parte geral	4	60	
		360	

Fonte: PPC (2022, p. 34-35)

Quadro 5: Matriz curricular do 2º período

Matriz Curricular	CR	CH Total	Pré-requisitos
2.Semestre			
Sociologia geral e antropologia	4	60	
Direitos humanos e fundamentais	4	60	
Direito Civil II - Obrigações	4	60	
Psicologia aplicada e Criminologia	4	60	
Teoria geral do Estado	2	30	
Direito processual civil I – Parte Geral	4	60	
Introdução à prática extensionista, com Direito à educação e Direito e Informática	4	60	
		390	

Fonte: PPC (2022, p. 35)

⁶ Trata-se de uma proposta de ensino ativo construído a partir da utilização de ferramentas tecnológicas (Fernandes, 2016).

Quadro 6: Matriz curricular do 6º período

Matriz Curricular	CR	CH Total	Pré-requisitos
2.Semestre			
Direito processual penal I – Ação penal	4	60	
Direito penal II – Teoria das penas	4	60	
Laboratório de prática jurídica III (Trabalho)	2	30	
Direito processual civil V – procedimentos especiais e ações civis	4	60	
Direito civil VI – Responsabilidade civil	4	60	
Laboratório de prática jurídica IV (Civil)	4	60	
Prática jurídica I - escritório de assistência jurídica	4	60	
		360	

Fonte: PPC (2022, p. 36)

Quadro 7: Matriz curricular do 10º período

Matriz Curricular	CR	CH Total	Pré-requisitos
2.Semestre			
Direito do consumidor	4	60	
Direito tributário II - Direito formal	4	60	
Direito ambiental	4	60	
Optativa IV - Seminário interdisciplinar III	4	60	
Direito empresarial II - Títulos de Crédito, Falências e Recuperação de empresas	4	60	
		300	

Fonte: PPC (2022, p. 38)

Conforme a proposta aqui apresentada, as atualizações ainda são baseadas em conteúdo e transmissão de conhecimento. Desse modo, aponta-se para a falta de uma matriz curricular crítica e reflexiva, a qual consiga alinhar a integração entre teoria e prática, na formação técnica e jurídica do futuro Bacharel em Direito. Além disso, aponta-se também para a fragilidade de uma formação prático-profissional em que o acadêmico possa avançar, com conhecimento, habilidades para agir e resolver problemas autonomamente.

As aulas devem ser planejadas, com mapeamento das metodologias ativas, uma vez que o PPC do curso informa que será feito de acordo com a unidade curricular. Isso ajuda a estabelecer conexões entre o currículo e a prática docente.

Em síntese, a matriz curricular aponta para uma tentativa inovadora para a formação do futuro Bacharel em Direito. No entanto, ainda é possível identificar fragilidades que ainda se constituem na herança tradicional do referido curso.

5 PROPOSTA DE EIXO DE LINGUAGEM NA ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE DIREITO

Nesta seção, apresentamos uma proposta de eixo a partir da linguagem, a ser incorporada como sugestão ao PPC do curso de Direito da UFT, *campus* de Palmas, no Tocantins. Trata-se, portanto, de uma concepção interdisciplinar orientada pelo método cartográfico, de modo a gerir a formação do profissional da área jurídica, considerando a linguagem como saber das práticas humanas.

Assim, optamos por propor esse eixo de maneira justaposta aos demais eixos que se apresentam no referido documento, considerando o seu perfil agregador. Em outras palavras, entendemos que noções ligadas à retórica, à gramática e à escrita jurídica sejam imprescindíveis na formação do acadêmico de Direito, sendo estas práticas pilares na proposta do eixo de linguagem.

O entendimento da linguagem por parte do acadêmico do Direito não se esgota na escrita enquanto produto, mas se estende a todas as manifestações linguísticas que podem ajudar o profissional jurídico na construção de sentidos de uma determinada situação. Assim, podemos dizer que, além de colaborar na concatenação da escrita e da fala, o eixo de linguagem procura desenvolver as habilidades e competências desse sujeito, fazendo-o cada vez mais apto ao entendimento funcional e discursivo da língua.

Considerando que a linguagem está em tudo, essa percepção acerca do eixo proposto nos auxilia no entendimento de que as pessoas estão imersas às práticas de leitura da linguagem o tempo todo e em todos os domínios sociais que atuam. Ocorre que o profissional do Direito deve ter condições de transitar nesses meios de maneira tranquila e satisfatória.

Esta seção é constituída pelas seguintes subseções: *Eixo Academia, Sociedade e Justiça; Eixo Direito, Diversidade Regional e Justiça; Eixo Direito, Justiça e Linguagem e metodologias de ensino a partir da linguagem.*

5.1 Eixo Academia, Sociedade e Justiça

Este eixo representa a importância acadêmica do curso de Direito, com foco em aspectos ligados ao ensino, à pesquisa e à extensão, tríade de suma

importância à formação acadêmico-científica do profissional jurídico. Nesse caso, referimo-nos, de uma maneira mais próxima, às colaborações oferecidas pelas investigações científicas a partir da troca de sentidos durante o desenvolvimento do curso (Casadei, 2016).

Este eixo, por sua vez, objetiva contemplar tanto a comunidade acadêmica como a não-acadêmica, considerando que as pesquisas na academia devem extrapolar os muros da instituição. Isso se justifica, pois devolver à sociedade o investimento feito na educação superior é um dos pilares da universidade (Goergen, 2005).

Nesse sentido, a ideia de sociedade que trazemos aqui vai além da percepção restrita de universidade enquanto espaço de relação, ainda que esta visão nos seja importante também. No entanto, optamos pela ideia de sociedade enquanto elemento articulador entre o curso de Direito e a comunidade externa a ela, com a qual se relaciona e se serve dos casos práticos e reais para o desenvolvimento das investigações acadêmicas (Frigotto, 2006).

A partir disso, entendemos que o ensino jurídico baseado nessa concepção de sociedade e nesse eixo deve ser pensado a partir de estudos de caso enquanto estratégia metodológica para a construção de textos jurídicos e científicos, de modo a formar um profissional mais crítico e ciente dos avanços que pode promover a partir da produção do saber científico. Assim, os recursos de aprendizagem disponíveis na universidade são de suma importância, tais como laboratórios, biblioteca, salas de aula e Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ).

A formação do acadêmico de Direito, nesta instância, é uma forte alternativa como a construção de diálogos entre universidade e comunidade, considerando que os efeitos das práticas de pesquisa e extensão sejam, efetivamente, positivos. Diante disso, podemos dizer que esse eixo atua diretamente no desenvolvimento de habilidades e competências essenciais à prática jurídica do acadêmico em formação inicial (Cabral, 2021).

Abaixo, o Quadro 8 apresenta uma proposta de trabalho a partir desse eixo.

Quadro 8: Planejamento para aplicação do Eixo *Academia, Sociedade e Justiça*

ASSUNTO	Direito e Sociedade	Pesquisa Científica no Direito	Justiça e Direito Civil
COMPETÊNCIAS	Desenvolver o senso crítico	Desenvolver o olhar investigativo e questionador	Desenvolver noções gerais de Direito Civil
METODOLOGIA	Desenvolvimento prático junto ao NPJ	Elaboração de textos científicos a partir de problemas de pesquisa	Resolução de problemas reais socializados durante as aulas
ASPECTO DO ENSINO	Desenvolver noções de ética e moral no comportamento do advogado	Conhecer as ferramentas e estratégias metodológicas do conhecimento científico	Compreender questões sobre o perfil interdisciplinar do Direito Civil
ASPECTO DA PESQUISA	Conhecer questões voltadas ao princípio do Direito em situações reais	Saber aplicar diferentes métodos de pesquisa a depender dos dados	Discernir justiça de direito a partir do Direito Civil
ASPECTO DA EXTENSÃO	Aproximar a teoria da prática por meio das atividades do NPJ	Aprimorar a prática de escrita acadêmica	Observar situações que envolvem Direito Civil fora do contexto universitário

Fonte: Elaboração própria

Nesse quadro, procuramos estabelecer propostas de planejamento a partir do eixo “Academia, Sociedade e Justiça”. Este, por sua vez, tem a tríade ensino-pesquisa-extensão como foco, além de desenvolver competências específicas a partir da linguagem.

A proposta de planejamento é dividida em assuntos pertinentes à organização curricular de todos os períodos do curso de Direito, com ênfase naqueles mencionados na seção anterior. Assim, entendemos que “Direito e Sociedade”, “Pesquisa Científica no Direito” e “Justiça e Direito Civil” são temas recorrentes a partir do que se pretende desenvolver no acadêmico desta fase de sua formação inicial.

As competências que se esperam desenvolver são de caráter voltado à interpretação de fenômenos sociais reais mediados pela linguagem. Dessa

forma, pensar no desenvolvimento de competências ligadas ao senso crítico e ao olhar investigativo colaboram para o conhecimento mais reflexivo das noções básicas de Direito Civil. Partimos do pressuposto de que a interpretação a partir da linguagem é viga-mestra para a formação de um cidadão reflexivo e crítico acerca dos problemas sociais postos em voga, considerando, portanto, a viabilização de criação de argumentos e contra-argumentos, motivando o desenvolvimento retórico do profissional do Direito (Honneth, 2015).

No que compete à sugestão metodológica, é possível perceber estratégias que relacionam teoria e prática utilizando, por exemplo, o NPJ como ponto focal. Além disso, pensamos também na prática textual dos acadêmicos, ao sugerirmos a elaboração de textos acadêmico-científicos, sendo estes frutos das experiências práticas já obtidas no curso. Entendemos que pensar em situações-problema de natureza real colabora para a formação de um acadêmico mais imerso ao contexto emergente, além de equalizar questões abstratas comumente apresentadas no contexto da sala de aula (BorochoVICIUS; Tortella, 2014).

No que se refere à relação ensino-pesquisa-extensão, são propostas estratégias que oscilam entre a sala de aula e o contato com a comunidade externa. Entendemos que isso seja de grande valia ao acadêmico do curso de Direito, o que resgata a essência popular desta formação (Cabral, 2021).

5.2 Eixo Direito, Diversidade Regional e Justiça

Este eixo representa a importância de se pensar a relação do profissional do Direito em exercício com seu cliente, colaborando para a inserção deste acadêmico no mundo prático do seu papel como operador jurídico. Assim, atua diretamente na difusão do estágio enquanto momento profícuo à formação de um profissional mais apto na lida e no tato com pessoas de diferentes idades, classes sociais e localidades (Gentili, 2002).

Este eixo, por sua vez, tem como objetivo desenvolver no acadêmico de Direito diversas estratégias que possam ajudar a lidar com eventuais problemas de comunicação com seu cliente, atuando também junto aos componentes curriculares teóricos. Isso porque o conhecimento das doutrinas jurídicas também é um ponto que pode ajudar na construção de caminhos práticos mais

satisfatórios tanto para o profissional do Direito quanto para o cliente (Geraldi, 2006).

Nesse sentido, a ideia de diversidade que trazemos aqui vai além da concepção proposta nos documentos pessoais do cliente. A ideia de diversidade converge com a necessidade de conhecer o cliente, de saber quem ele é, de onde ele veio e quais são suas bagagens culturais. Trata-se de algo de suma importância ao operador do Direito, uma vez que isso o ajuda a entender os relatos iniciais do seu cliente, bem como a construir um panorama a partir dessas informações (Merleau-Ponty, 1984).

Nesse eixo, os estudos abordados incluem a prática do estágio na formação inicial do Direito, considerando também aspectos teóricos de várias partes da área jurídica, tais como civil, penal, internacional, constitucional, do consumidor, direitos humanos, etc. Entendemos que estes saberes não podem ser entendidos de maneira dissociada do olhar da prática, considerando-os complementares (Fernandes, 2016).

Esses conteúdos são, evidentemente, pensados e aplicados durante todo o andamento do curso, de modo a favorecer a construção do saber teórico. Além disso, todos eles devem ser focados nas especificidades da cidade de Araguaína e na região Norte, considerando a preocupação em formar profissionais engajados nas realidades em que vivem e atuam.

Abaixo, o Quadro 9 apresenta uma proposta de trabalho a partir deste eixo.

Quadro 9: Planejamento para aplicação do Eixo *Direito, Diversidade Regional e Justiça*

ASSUNTO	Direito e Política	Direito como parte das Ciências Humanas	Aspectos Históricos do Direito
COMPETÊNCIAS	Desenvolver uma postura analítica acerca das relações humanas mediadas por questões políticas	Desenvolver um olhar interdisciplinar entre Direito e as demais áreas das Ciências Humanas	Desenvolver um olhar reflexivo acerca das modificações históricas e seus efeitos na sociedade contemporânea
METODOLOGIA	Desenvolvimento metodológico a partir do Arco de Maguerez, sendo	Divisão da turma em equipes, sendo cada uma delas uma	Utilização metodológica do Peer Instruction,

	a última etapa desse processo desenvolvido no NPJ	representação de uma área das Ciências Humanas	considerando evidências de situações práticas
ARTICULAÇÃO ENTRE ACADÊMICO DO DIREITO E COMUNIDADE EXTERNA	Formar um acadêmico mais bem-informado sobre aspectos identitários das pessoas para além da universidade	Formar um acadêmico com condições de pensar o Direito como uma prática social e não apenas como um curso superior	Formar um acadêmico que tenha condições de estabelecer relações entre passado, presente e futuro

Fonte: Elaboração própria

Nesse quadro, procuramos estabelecer propostas de planejamento a partir do eixo “Direito, Diversidade Regional e Justiça”. Este, por sua vez, problematiza questões que envolvem a relação entre o acadêmico do curso de Direito e a comunidade externa à universidade, observando questões identitárias.

A proposta de planejamento é dividida em temáticas que podem agregar à formação de um acadêmico de Direito mais consciente do seu papel social. Assim, entendemos que “Direito e Política”, “Direito como parte integrante das Ciências Humanas” e “Aspectos históricos do Direito” constituem-se como assuntos pertinentes à politização do futuro profissional jurídico, de maneira a levá-lo a entender melhor o seu cliente.

As competências que se esperam desenvolver são de natureza interdisciplinar, pois, ao entender o Direito como uma prática social, o acadêmico tem maiores condições de estabelecer articulações com diferentes áreas do conhecimento, levando-o a perceber a linguagem como instrumento ideológico. Além disso, a interação entre acadêmico e pessoas que estão fora do ambiente universitário tende a ser satisfatória, pois é necessário que os acadêmicos percebam aspectos orais, comportamentais e intelectuais que representam o mosaico cultural brasileiro (Mizukami, 1986).

No que compete à sugestão metodológica, é possível perceber diferentes estratégias que objetivam despertar no acadêmico um olhar problematizador. Para isso, as metodologias deste eixo enfocam a importância de desenvolver trabalhos em equipe, considerando-as como representações de contextos naturais de relações humanas dentro e fora de situações que envolvam a futura

profissão. Além disso, pensar a mesma situação-problema sob diferentes perspectivas colabora para o entendimento complexo do caso analisado (Berbel, 1998).

No que se refere à relação entre acadêmico do Direito e comunidade externa à universidade, é preciso levar em consideração questões orais, regionais e históricas. Isso porque o referido eixo nos convida a pensar as pessoas como seres individualizados, com identidades múltiplas (Bittar, 2021).

5.3 Eixo Direito, Justiça e Linguagem

Este eixo representa a importância funcional e ideológica da linguagem no âmbito formativo do profissional jurídico. Considerando, pois, a natureza inter/transdisciplinar dessa ferramenta, impulsiona-se a construção de saberes sociais do acadêmico, além de ajudá-lo nas práticas de compreensão e interpretação de textos diversos. O contexto jurídico é permeado por vários gêneros textuais que se materializam por intermédio da fala e da escrita. Assim, ter uma visão científica dessas modalidades colabora para uma formação mais sólida do acadêmico de Direito (Bittar, 2021).

Esse eixo, por sua vez, objetiva propor uma articulação entre os saberes jurídicos, vistos durante o curso de Direito, às concepções sobre retórica, oratória, literatura e demais conhecimentos que atuam como elementos de coesão nas práticas jurídicas. Nesse sentido, estamos nos referindo às habilidades de leitura e compreensão de texto orais e escritos que emergem do contexto jurídico e exigem do profissional da área um nível satisfatório de conhecimento (Honneth, 2015).

Em tempo, a ideia de linguagem que adotamos como mediador desse eixo é a concepção de instrumento de interação social, uma vez que os efeitos de sentidos e as práticas funcionais das escolhas linguísticas são eficazes para o processo de desenvolvimento cognitivo do profissional jurídico. Assim, a linguagem passa a ser vista como ferramenta universal de integração humana, partindo do princípio de que está em todos os lugares, sendo utilizada de maneira coletiva para que as ações do homem possam ser entendidas (Fiorin, 2006).

A partir disso, entendemos que o eixo de linguagem apresenta caráter transversal, pois está contido em todos os componentes curriculares do curso de Direito. Isso se justifica, pois, em todos eles, a prática da fala e da escrita é evidenciada por recurso primeiro, entendendo que isso é de suma importância à formação do profissional da área jurídica. Assim, por se tratar de um eixo universal, podemos considerar que está difundido em todo o curso (Blommaert, 2014).

O ensino proposto a partir do eixo da linguagem é ancorado pela prática de leitura em sua acepção mais ampla, uma vez que, ensinar a partir da linguagem, ajuda a desenvolver habilidades e competências que podem auxiliar o acadêmico ao êxito em todos os domínios de sua atuação social, levando em consideração o seu desempenho na construção de sentidos de casos reais com os quais se depara, dando-lhe maiores condições de se ter resultados positivos (Fiorin, 2006).

Abaixo, o Quadro 10 apresenta uma proposta de trabalho a partir desse eixo.

Quadro 10: Planejamento para aplicação do Eixo *Direito, Justiça e Linguagem*

ASSUNTO	Práticas de leitura e escrita jurídicas	Questões sociais contidas em textos literários	Pensamento filosófico no contexto jurídico
COMPETÊNCIAS	Aprimorar as habilidades de oralidade e escrita jurídicas	Desenvolver o olhar investigativo a partir de casos retratados na literatura brasileira e estrangeira	Desenvolver noções de ética a partir de relatos jurídicos
METODOLOGIA	Produção de textos dissertativos-argumentativos a partir da sala de aula invertida	Discussão a partir de estudo de casos extraídos de obras da literatura brasileira e estrangeira	Resolução de situações-problemas reais a partir da interação entre grupos
ASPECTOS LINGÜÍSTICOS A SEREM DESENVOLVIDOS	Desenvolver questões ligadas à retórica (oralidade e escrita)	Desenvolver questões ligadas à leitura enquanto princípio de	Desenvolver questões ligadas à interpretação de

		construção de sentidos	de	comportamentos sociais
--	--	------------------------	----	------------------------

Fonte: Elaboração própria

Nesse quadro, procuramos estabelecer propostas de planejamento a partir do eixo “Direito, Justiça e Linguagem”. Este, por sua vez, foca em aspectos linguísticos no desenvolvimento das competências do acadêmico do curso de Direito, observando questões de oralidade e escrita jurídicas.

A proposta de planejamento é dividida em assuntos pertinentes à linguagem enquanto ferramenta de interação social. Logo, entendemos que “Práticas de leitura e escrita jurídicas”, “Questões sociais contidas em textos literários” e “Pensamento filosófico no contexto jurídico” são temáticas de suma importância para a formação inicial de qualquer profissional da área jurídica.

As competências que se esperam desenvolver são ligadas às habilidades de ler, escrever, ouvir e falar, as quais significam todas as dimensões da língua. Assim, a linguagem reforça seu papel interacional, considerando nosso envolvimento com esta ferramenta em todos os âmbitos (Brasil, 2018a).

No que compete à sugestão metodológica, é possível perceber diferentes estratégias que exigem do acadêmico uma preparação prévia, como no caso da sala de aula invertida; além de exigir dele também um esforço considerável para que a interpretação do caso seja satisfatória. Nesse caso, pelo fato da linguagem estar permeando todas as relações sociais, entendemos que a leitura apresentada pelo acadêmico é motivada por questões que estão além da universidade, construídas em todos os domínios sociais nos quais ele interage (Borochovcicius; Tortella, 2014).

No que se refere aos aspectos linguísticos a serem desenvolvidos nesse eixo, é preciso levar em consideração questões léxico-gramaticais da gramática da Língua Portuguesa, bem como questões ideológicas que motivam os processos de leitura e interpretação de casos reais. Assim, desenvolver a retórica, seja escrita ou oral, é de fundamental importância ao profissional do Direito, que tem sua prática viabilizada pela dinâmica argumentativa e contra-argumentativa (Travaglia, 2001).

Nesse eixo, é pertinente pensarmos na criação de grupos de aprendizado a partir da linguagem. Isso, por sua vez, leva-nos a entender a natureza

interdisciplinar da linguagem, pois leva em consideração o perfil do conhecimento jurídico enquanto saber e não apenas como conteúdo (Bittar, 2021).

Esses grupos, conseqüentemente, visam aprimorar aspectos voltados à gramática, oratória, retórica e comunicação a partir da literatura. Esta última, dessa maneira, também ajudaria a pensar questões de ética, considerando a natureza do engajamento social das obras literárias. Assim, essa proposta advoga por um conhecimento compartilhado, tendo a linguagem como instrumento intermediador (Casadei, 2016).

5.4 Metodologias ativas de ensino a partir da linguagem

Nesta subseção, caracterizamos o ensino a partir da linguagem como instrumento de significação social. Com isso, traçamos um percurso metodológico para o ensino jurídico, considerando, pois, a realidade curricular do 1º período do curso. A escolha por esse momento do curso deu-se por entendermos que os períodos iniciais são essenciais para a formação do profissional da área jurídica.

O Quadro 11 sintetiza as relações desses três eixos, tomando como base a estrutura curricular do curso de Direito da UFT nos períodos mencionados na seção anterior. Optamos por esse recorte, partindo do princípio de que são nessas fases de sua formação que o acadêmico tem contato com a prática das escritas jurídica e acadêmica, as quais irão guiá-lo na sua atuação profissional futura.

Quadro 11: Atividades integradas para o 1º período

EIXO	Academia, Sociedade e Justiça	Direito, Diversidade Regional e Justiça	Direito, Justiça e Linguagem
DIMENSÃO	Assistência, Noções Epistemológicas do Direito, Pensamento Científico.	Relação entre profissional do Direito e cliente, Oralidade e uso de recursos escritos jurídicos.	Concepções teórico-práticas de linguagem, literatura, retórica, latim e escrita jurídica.

METODOLOGIA	Tutorial: PBL Práticas: TBL (em equipes)	Arco de Maguerez, TBL e Peer Instruction	Sala de aula invertida, estudo de caso e PBL.
GRUPOS DE APRENDIZADO	Metodologia científica, Direito Civil I – Parte geral	Ciência política, Introdução ao Estudo do Direito, História do Direito	Leitura e prática textual, Filosofia geral e ética
DESCRIÇÃO	Atividades práticas desenvolvidas na biblioteca e no laboratório de informática, com vistas a mapeamento de pesquisas científicas pertinentes aos estudos de casos trabalhados em sala de aula.	Atividades em tutoriais no NPJ, sendo baseadas em casos reais.	Atividades de produção textual, contato com o gênero “petição inicial” e a discussão e reflexão sobre os mecanismos de escrita jurídica no referido gênero.
AVALIAÇÃO	Mapeamento de pesquisas acadêmicas (Peso 1) Prova escrita (Peso 7) Discussão de pesquisas acadêmicas na prática jurídica (Peso 2)	Tutorial (Peso 1) Prova escrita (Peso 7) Provas práticas desenvolvidas no NPJ a partir de casos concretos (Peso 2)	Mapeamento de elementos linguísticos argumentativos em petições iniciais (Peso 1) Prova escrita (Peso 7) Produção colaborativa de uma petição inicial (Peso 2)
CH	120h	120h	120h
TOTAL	360h		

Fonte: Adaptado do PPC de Medicina (2019)⁷

Quadro 12: Atividades integradas para o 2º período

EIXO	Academia, Sociedade e Justiça	Direito, Diversidade Regional e Justiça	Direito, Justiça e Linguagem
DIMENSÃO	Aspectos filosóficos da linguagem aplicados à área jurídica.	Relação entre profissional do Direito e o mundo em si, compreendendo aspectos	Concepções teórico-práticas de compreender casos específicos a partir da relação

⁷ O PPC do curso de Medicina consta como Anexo 2 dessa tese.

		comportamentais do homem.	entre linguagem e comportamento.
METODOLOGIA	Tutorial: PBL Práticas: TBL (em equipes)	Arco de Maguerez, TBL e Peer Instruction	Sala de aula invertida, estudo de caso e PBL.
GRUPOS DE APRENDIZADO	Sociologia geral e antropologia, Introdução à prática extensionista, com Direito à educação e Direito e Informática.	Direitos humanos e fundamentais, Psicologia aplicada e criminologia.	Direito Civil II – Obrigações, Teoria geral do Estado, Direito processual civil I – Parte Geral.
DESCRIÇÃO	Atividades práticas desenvolvidas na biblioteca e no laboratório de informática.	Atividades em tutoriais no NPJ, sendo baseadas em casos reais.	Análises escritas de casos reais.
AVALIAÇÃO	Mapeamento de pesquisas acadêmicas (Peso 1) Prova escrita (Peso 7) Discussão de pesquisas acadêmicas na prática jurídica (Peso 2)	Tutorial (Peso 1) Prova escrita (Peso 7) Provas práticas desenvolvidas no NPJ a partir de casos concretos (Peso 2)	Mapeamento de elementos linguísticos argumentativos em petições iniciais (Peso 1) Prova escrita (Peso 7) Produção colaborativa de uma petição inicial (Peso 2)
CH	130h	130h	130h
TOTAL		390h	

Fonte: Adaptado do PPC de Medicina (2019)

Quadro 13: Atividades integradas para o 6º período

EIXO	Academia, Sociedade e Justiça	Direito, Diversidade Regional e Justiça	Direito, Justiça e Linguagem
DIMENSÃO	Aspectos jurídicos relevantes à formação técnica do aluno.	Relação entre profissional do Direito e os demais profissionais da área jurídica.	Concepções teórico-práticas de compreensão do universo jurídico a partir da linguagem.

METODOLOGIA	Tutorial: PBL Práticas: TBL (em equipes)	Arco de Maguerez, TBL e Peer Instruction	Estudos de caso e Sala de Aula Invertida.
GRUPOS DE APRENDIZADO	Direito processual penal I – Ação penal, Direito civil VI – Responsabilidade civil.	Direito penal II – Teoria das penas, Direito processual civil V – procedimentos especiais e ações civis.	Laboratório de prática jurídica III (Trabalho), Laboratório de prática jurídica IV (Civil), Prática jurídica I - escritório de assistência jurídica.
DESCRIÇÃO	Atividades práticas desenvolvidas na biblioteca e no laboratório de informática.	Atividades em tutoriais no NPJ, sendo baseadas em casos reais.	Atividades práticas escritas e orais.
AVALIAÇÃO	Mapeamento de pesquisas acadêmicas (Peso 1) Prova escrita (Peso 7) Discussão de pesquisas acadêmicas na prática jurídica (Peso 2)	Tutorial (Peso 1) Prova escrita (Peso 7) Provas práticas desenvolvidas no NPJ a partir de casos concretos (Peso 2)	Mapeamento de elementos linguísticos argumentativos em petições iniciais (Peso 1) Prova escrita (Peso 7) Produção colaborativa de uma petição inicial (Peso 2)
CH	120h	120h	120h
TOTAL	360h		

Fonte: Adaptado do PPC de Medicina (2019)

Quadro 14: Atividades integradas para o 10º período

EIXO	Academia, Sociedade e Justiça	Direito, Diversidade Regional e Justiça	Direito, Justiça e Linguagem
DIMENSÃO	Aspectos jurídicos relevantes à formação técnica do aluno com vistas ao mercado de trabalho.	Relação entre profissional do Direito e o mercado de trabalho.	Concepções teórico-práticas interdisciplinares por meio da linguagem.
METODOLOGIA	Tutorial: PBL Práticas: TBL (em equipes)	Arco de Maguerez, TBL e Peer Instruction	Análise escrita de trabalhos

			acadêmicos e não-acadêmicos.
GRUPOS DE APRENDIZADO	Direito do consumidor, Direito ambiental	Direito tributário II - Direito formal, Direito empresarial II - Títulos de Crédito, Falências e Recuperação de empresas.	Optativa IV - Seminário interdisciplinar III.
DESCRIÇÃO	Atividades práticas desenvolvidas na biblioteca e no laboratório de informática.	Atividades em tutoriais no NPJ, sendo baseadas em casos reais.	Produção escrita de trabalhos acadêmicos a partir dos casos reais tratados no NPJ.
AVALIAÇÃO	Mapeamento de pesquisas acadêmicas (Peso 1) Prova escrita (Peso 7) Discussão de pesquisas acadêmicas na prática jurídica (Peso 2)	Tutorial (Peso 1) Prova escrita (Peso 7) Provas práticas desenvolvidas no NPJ a partir de casos concretos (Peso 2)	Mapeamento de elementos linguísticos argumentativos em petições iniciais (Peso 1) Prova escrita (Peso 7) Produção colaborativa de uma petição inicial (Peso 2)
CH	100h	100h	100h
TOTAL	300h		

Fonte: Adaptado do PPC de Medicina (2019)

Em tempo, reforçamos que os quadros acima são ilustrações propostas a partir dos componentes curriculares listados nos Quadros 4, 5, 6 e 7. Esses, por sua vez, foram agrupados de acordo com os eixos propostos por uma questão metodológica. No entanto, entendemos que eles devam ocorrer de maneira simultânea, sendo propostos, pois, de forma desarticulada.

Entendemos que o eixo de linguagem nos ajuda a pensar a formação inicial do profissional jurídico de maneira mais associada ao seu desempenho social em seu sentido mais amplo. Isso porque pensar a linguagem como instrumento de interação nos convida a entendê-la como elemento de coesão das práticas sociais, uma vez que está contida em tudo (Goergen, 2005).

Nesse sentido, do ponto de vista metodológico, é importante fazermos algumas considerações acerca do que foi proposto no Quadro 8. Partimos do

pressuposto de que a referida proposta apresenta condições de formação de um acadêmico mais reflexivo e crítico, considerando, pois, o desenvolvimento das suas habilidades e competências (Casadei, 2016).⁸

O eixo “Academia, Sociedade e Justiça” utiliza-se da linguagem para o aprofundamento de questões voltadas ao pensamento científico, que muito atua na formação de um acadêmico mais questionador. Dessa maneira, estratégias ativas que envolvam trabalhos em equipe podem colaborar para uma compreensão mais complexa dos fenômenos sociais que são tratados no âmbito do Direito. Logo, formar um acadêmico ativo, nesse contexto, tem relação direta com a concepção de saber enquanto conhecimento compartilhado (Goergen, 2005).

Já o eixo “Direito, Diversidade Regional e Justiça” utiliza a linguagem para desenvolver habilidades e competências voltadas ao desempenho da retórica e da projeção contra-argumentativa do profissional jurídico. Assim, há de se levar em conta a relação entre fala e escrita, bem como a maneira com a qual essa articulação ajuda a desenvolver o conhecimento sobre política e fenômenos sociais (Frigotto, 2006).

Por fim, o eixo “Direito, Justiça e Linguagem” utiliza a linguagem enquanto instrumento capaz de associar teoria forense e prática jurídica. Isso porque ajuda a desenvolver saberes técnicos e epistemológicos da área a partir da produção textual escrita. Com isso, gera-se uma sensação de aprendizagem em relação à articulação entre mundo externo e o que é visto e ensinado no curso (Honneth, 2015).

A proposta da Metodologia Ativa é romper com a estrutura organizacional que vigorou por séculos anteriores no país, a qual está vinculada aos padrões transmissivos e reprodutivos de geração em geração, que chamamos de metodologia tradicional, num movimento síncrono. Dessa maneira, podemos dizer que as metodologias ativas apresentam uma proposta de ensino que se opõe à corrente tradicional na educação, colocando-se como alternativa

⁸ Embora o conceito de competências e habilidades não sejam uniformes, tendo se estabelecido de forma diferente ao longo das décadas originando-se a partir da eficiência produtiva, ora se referiu a desempenho, ora a conhecimento. Conforme Bedran não podemos simplificar os conceitos, ou se ater a modismos que “esvaziam a complexidade dos termos (...)” (Bedran, 2023, p. 17)

<https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/70132/36898>

emergente e não como medida reprovativa (Aglen, 2015; Arrue; Caballero, 2015).

Nesse aspecto, faz-se necessária uma abordagem dos métodos tradicionais em que o aluno tem comportamento passivo em ambiente de sala de aula e o professor, aquele que detém o conhecimento, transmitido ao aluno. Tal atitude reforça a importância de uma proposta ativa junto ao currículo do curso de Direito, considerando, pois, o protagonismo que o acadêmico assume em relação ao exercício pedagógico (Barbosa; Moura, 2013; García; Hernandez, 2010).

As metodologias ativas são inovadoras e procuram impactar a formação profissional discente. No Quadro 12, listamos algumas possibilidades de metodologias de natureza ativa, as quais podem ser incorporadas à proposta contida nessa tese.

Quadro 15: Algumas metodologias ativas

Práticas	Origem (a partir do Séc. XX)	Desenvolvido por
Brainstorming	Década de 1940	Osborn (1942)
Phillips 66	Década de 1940	J. Donald Phillips (1948)
Arco de Maguerez	Década de 1970	Bordenave e Pereira (1977)
TBL (em equipes)	Década de 1970	Larry Michaelsen (1970)
PBL	Década de 1970	Barrows e Tamblyn (1969/70)
Estudo de caso (variação do PBL)	Década de 1970	
Peer Instruction	Década de 1990	Eric Mazur (1990)
Sala de aula invertida	Década de 2000	Bergmann e Sams (2007)

Fonte: Elaboração própria

Brainstorming, conhecido como tempestade de ideias, é uma metodologia capaz de gerar novas ideias ou soluções inovadoras, criativas, em que os discentes podem participar contribuindo com sugestões. Para isso, é necessário ter um desafio definido.

No Phillips 66, abre-se a discussão e interação de uma temática em grupo, permitindo a troca de ideias, apresentando resultados.

Arco de Maguerez, também, pode ser uma prática utilizada com a metodologia da problematização em que permite a observação de uma realidade, podendo ser local, regional, nacional, partindo de um contexto ou temática, permitindo aos discentes estabelecer pontos-chave, teorizar, observar,

descrever a situação a partir de sua própria realidade e identificar problemas. Podem analisar o caso, buscar teorias, identificar hipóteses de solução aplicadas à realidade retratada.

TBL (Team-Based Learning) é indicada para aprendizagem baseada em equipes, a qual se inicia com a aprendizagem individual por meio de estudo por conta do discente, respondendo a questionamentos, discutindo respostas, por fim, aplicando o conhecimento em situações reais ou em estudos de casos.

PBL (Problem-Based Learning), ou aprendizagem baseada em problemas, é a metodologia por meio da qual o docente pode apresentar um problema ou uma temática para identificar um problema; os discentes podem se reunir em grupo para compreender e resolver o problema por meio de pesquisas, coleta de informações, organização de ideias; formulam hipóteses de solução, podendo aplicar em experimentos, situações simuladas, atividades práticas e concluem com a apresentação de soluções encontradas.

Peer Instruction, ou instrução em pares, é a metodologia em que o docente apresenta um novo conceito, com explicação ou leituras, e posteriormente informa um problema com duas ou mais alternativas de resposta; os alunos analisam e individualmente indicam a resposta. Em seguida, os alunos debatem com colegas, podendo mudar de opinião ou convencendo outro aluno de sua resposta escolhida. Na sequência, o professor mostra a resposta mais votada e faz a discussão com o grupo todo em sala, esclarecendo dúvidas.

Na Sala de aula invertida, o docente repassa ao acadêmico o material a ser usado em sala antecipadamente para ser estudado dentro do tempo em casa e durante a aula poderá haver discussão em grupo, resolução de problemas, projetos, e demais trabalhos.

O Estudo de caso permite o aprofundamento de uma temática por pesquisa, em que se define um problema de pesquisa, escolhe o caso a ser analisado de acordo com a temática, coleta dados, informações, e então faz-se a análise dos dados, interpretando as informações e apresentando um relatório dos resultados.

Para que as práticas educacionais planejadas a partir das metodologias ativas sejam satisfatórias em seu potencial, é preciso que sejam organizadas a partir do objetivo da aprendizagem, previsto a partir da Taxonomia de Bloom. Para isso, requerem do professor o alinhamento entre ação e conhecimento, de

modo que isso resulte em uma metodologia eficiente no que compete ao desenvolvimento de diferentes níveis de habilidades do acadêmico (Aglen, 2015).

Para isso, a proposta que fazemos nessa tese tem foco no resultado que se pretende alcançar junto à aprendizagem do acadêmico. Em outros termos, nosso propósito é partir das experiências de aprendizagem para estimular a compreensão do estudante, de maneira a proporcionar um ensino-aprendizagem condizente com as demandas mais atuais da sociedade vigente (Arrue; Caballero, 2015).

Diante disso, compreendemos que, para o docente assumir função de mediador das práticas de aprendizagem e, assim, alcançar os objetivos previstos, é necessário adotar métodos que possibilitem isso ao aluno. Dessa maneira, advogamos por um currículo que associe teoria e prática de maneira efetiva, distanciando-se da ideia estanque, demandada pelo olhar tradicional (Barbosa; Moura, 2013).

Portanto, entendemos que o acadêmico se torna ativo no processo quando consegue conduzir sua própria aprendizagem. Essa conduta favorece a criação de fluxos e associações entre aquilo que é visto e estudado na sua formação inicial em relação às demandas reais do mercado (García; Hernandez, 2010).

Nesse contexto, reforçamos a importância do processo de avaliação. Esse, por sua vez, deve ser constituído por meio de critérios claros, conectados aos objetivos da aprendizagem. Isso colabora na validação do processo de ensino-aprendizagem de maneira eficiente (Aglen, 2015; García; Hernandez, 2010).

Em síntese, entendemos que essa proposta curricular muito pode ajudar na formação de um acadêmico de Direito bem-informado sobre a esfera social, de modo a formar um profissional completamente consciente dos fenômenos sociais. Nesse sentido, o processo de ensino jurídico passa a ser pensado sob uma perspectiva ativa, o que significa dizer que, colocar o estudante como protagonista das interações é essencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa tese, desenvolvemos uma análise acerca do PPC de um curso de Direito ofertado pela UFT, *campus* de Palmas, no Tocantins, e realizamos a proposta de criação de um eixo de linguagem para compor uma nova organização curricular.

A linguagem tem a sua importância na construção das aulas, ajudando o acadêmico a desenvolver e escolher argumentos de persuasão, de raciocínio lógico, para a atuação profissional, e, ainda, a utilizar a linguagem como ferramenta de comunicação, inclusive para o entendimento do contexto concreto da vida do acadêmico.

Por meio da linguagem, é possível externar sentimentos, pensamentos, bem como ressaltar a sua importância no processo comunicacional e interacional, de modo que o conhecimento da linguagem é importante para a prática pedagógica com a produção de textos, leituras, usos e estudos de variantes linguísticas de forma multidisciplinar.

No processo de interação, há uma intencionalidade nos elementos de comunicação, para além da natureza dinâmica da linguagem, moldada por distintos contextos históricos e sociais, conforme os princípios da filosofia bakhtiniana.

Na interação por meio da linguagem, concepção a partir de Bakhtin (2006; 1984), os indivíduos compartilham conhecimentos e o enunciado é determinado pelo meio social, indo além do conhecimento de gramática, permitindo ao acadêmico compreender e utilizar a língua de forma reflexiva e dinâmica, analisando com criticidade os fatos e acontecimentos, ou seja, permite compreender, analisar, criar, aplicar e produzir textos.

Nesse sentido, pensando no curso de Direito e sua estrutura curricular, verificou-se uma fragmentação dos componentes curriculares, do conhecimento jurídico teórico e do conhecimento jurídico na prática, o que reflete na escrita acadêmica, apresentando dificuldades em unir os vários saberes durante seu processo de formação.

De forma que, por ser o curso de Direito, um dos bacharelados mais antigos do Brasil, ainda se verificou um aspecto tradicional no que se refere à prática de ensino e a organização curricular.

Assim, pensando na prática didática no ensino jurídico, percebemos, a partir da teoria da individuação do filósofo francês Gilbert Simondon (1924-1989), que elas acontecem por meio das operações alagmáticas, a partir das estruturas gramaticais nos seus aspectos normativos e funcionais.

Nesse processo, a transdução ocorre por meio da operação estruturada, impulsionando a operação seguinte, tornando sempre o processo de individuação dinâmico, de modo que, a prática pedagógica e a estrutura curricular possam dialogar com a realidade do acadêmico de Direito.

Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem para o discente, no curso de Direito, de acordo com a proposta curricular apresentada nessa tese, é baseada em eixos temáticos, assim como rizomas, ou seja, com fluxos e energias que relacionam conhecimentos, percepções e emoções, criando multiplicidades, em um fluxo contínuo do devir, sem pontos, traçando linhas abertas a novos encontros e a múltiplos desdobramentos do devir. Com isso, os eixos temáticos apontados nesta tese são interligados pelas habilidades como leitura, escrita e oralidade.

Ante o contexto de formação acadêmica, no processo ativo de ensino-aprendizagem, tomamos por base a ABP, que consiste na resolução de casos, tornando o discente atuante e protagonista do procedimento metodológico. A presente metodologia está centrada no discente e o docente é seu facilitador, permitindo o desenvolvimento de novas habilidades e competências.

Nessa conjuntura, a normativa que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Direito, a Resolução do MEC nº 5/2018, enfatiza a necessidade do PPC do curso contemplar a interdisciplinaridade, inovação, integração entre teoria e prática com a indicação de metodologias na prática de ensino.

O currículo fundamentado na referida Resolução deverá basear-se em competências e habilidades em que, durante a formação profissional, o acadêmico deverá desenvolver habilidades como interpretar e aplicar normas, compreender textos e elaborá-los, demonstrar capacidade de comunicação, desenvolver técnicas de raciocínio e argumentação jurídica, entre outras. Observamos que a norma fortalece o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva interacionista, integrando práticas de leitura, oralidade e escrita de acordo com os gêneros discursivos.

Ainda, o PPC deverá contemplar conteúdos e atividades nos três eixos: a) Formação geral, b) Formação técnico-jurídica; c) Formação prática profissional, sendo a graduação em Direito exclusiva no modelo presencial, em que a IES deverá ofertar, no mínimo, 70% (setenta por cento) da sua carga horária total com atividades presenciais e o limite de 30% de ensino a distância com atividades síncronas e assíncronas.

Para se ter um panorama sobre o curso de graduação em Direito, analisamos o documento PPC do curso de Direito ofertado pela UFT, *campus* de Palmas. O PPC, a que nos referimos, é o documento aprovado pela Resolução nº 17 de 08/12/2020, atualizado pela Resolução Consepe nº 70/2022, de 07/12/2022 (PPC, 2022).

A análise que fazemos do PPC do curso de Direito ofertado pela UFT, *campus* de Palmas, é que as atualizações ainda são tradicionais, conteudistas, carecendo de uma organização curricular integrada, crítica e reflexiva, que consiga alinhar teoria e prática jurídica, uma vez que o referido bacharelado apresenta um currículo organizado sob uma perspectiva ainda conservadora. Isso, por seu turno, inviabiliza grandes colaborações de estratégias ativas, já que o foco ainda parece recair sobre o conteúdo, em detrimento das habilidades e competências a serem desenvolvidas nos acadêmicos.

Dessa maneira, há uma necessidade de atualizar os currículos, uma vez que o sistema universitário acompanha as mudanças sociais. Nesse sentido, as colaborações de Bauman (2004; 2001) nos ajudam a pensar nas relações modernas fluidas, na medida em que a sociedade contemporânea demonstra especificidades líquidas, de muitas incertezas, mutável, instável e dinâmica.

Assim, o ato de modernizar os currículos se refere à maneira pela qual apresentamos a proposta, ou seja, como os componentes curriculares se organizam no currículo do curso de Direito, tendo em vista a linguagem como eixo organizador, repensando a organização curricular.

Desse modo, a partir da identificação da lacuna acima mencionada, visamos apresentar uma proposta atualizada, por meio de uma nova organização curricular para o curso de Direito, a qual prevê maiores condições de formação do acadêmico proativo, integrando teoria e prática, inserindo interdisciplinaridade e possibilitando tratamento transversal de conteúdo. Isso porque, ao optarmos por uma organização a partir de diferentes eixos, o foco

acaba recaindo sobre o desenvolvimento das habilidades e competências do estudante em detrimento de um conteúdo excessivamente abstrato e longe da vivência do acadêmico.

Nesse sentido, entendemos que essa proposta, ao ser permeada por diversas estratégias pedagógicas pensadas a partir de MA, pode colaborar mais efetivamente com a formação de um profissional do Direito na sociedade de hoje. Isso porque essas metodologias acabam desenvolvendo a noção de Direito enquanto prática social, ou seja, interdisciplinar por natureza.

A proposta apresenta a criação de três eixos: *Eixo Academia, Sociedade e Justiça; Eixo Direito, Diversidade Regional e Justiça; Eixo Direito, Justiça e Linguagem e Metodologias de Ensino a partir da Linguagem.*

Os eixos integram a formação do ensino, pesquisa e extensão, a formação técnica e a linguagem de forma transversal, interdisciplinar, com o apoio na organização curricular com as metodologias ativas de forma integrada com as unidades curriculares, as de base, de prática e as específicas, durante toda a formação acadêmica.

Assim, torna-se pertinente retomar o objetivo geral dessa tese, que diz: *Propor a criação de um eixo de linguagem, a partir da cartografia, para melhor organização curricular do curso de Direito.* Entendemos, portanto, que esse objetivo foi contemplado durante o trabalho, especialmente na última seção, quando criamos o eixo “Direito, Justiça e Linguagem”, por meio do qual foi possível organizar uma estrutura curricular com foco no desenvolvimento dos princípios retóricos, léxico-gramaticais e orais tão demandados do profissional da área jurídica.

No que se refere à cartografia, foi possível perceber também que sua função foi precípua no que compete ao mapeamento dos elementos que deveriam constar na organização curricular proposta nessa tese. Dessa forma, o método cartográfico nos ajudou a entender melhor o objeto de investigação que trazemos nesse trabalho, colaborando no entendimento da linguagem enquanto recurso prático e social.

Esperamos que essa tese possa incentivar desdobramentos futuros de investigação na área das políticas curriculares e no que compete à linguagem jurídica. Partimos do princípio de que a pesquisa científica deve colaborar para

o bem-estar social, acadêmico ou não, sendo, pois, um instrumento de constante demanda científica, como pequena máquina significante.

REFERÊNCIAS

- ADAID, F. **Das tendências teóricas sobre o Ensino Jurídico no Brasil: análise comparativa de 2004 a 2014.** (Dissertação de Mestrado). Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.
- ADAID, F.; MENDONÇA, S. Sobre um Ensino Jurídico mais zetético no Brasil. **Revista Jurídica Faculdades COC**, Ribeirão Preto, ano VII, n. 7, out. 2010.
- AGLEN, B. **Pedagogical strategies to teach bachelor students evidence-based practice: a systematic review.** Nurse Education Today, United Kingdom, 2015.
- ARRUE, M.; CABALLERO, S. Teaching skills to resolve conflicts with acute confusional syndrome patients in nursing using the case method (CM). **Nurse Education Today**, United Kingdom, v. 35, n. 1, p. 159-164, 2015.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo/SP: HUCITEC, 2006.
- BAKHTIN, M. **Problems of Dostoevsky's Poetics.** London: University of Minnesota Press, 1984.
- BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica.** B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.
- BAUMAN, Z. **Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos.** Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2004.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.
- BARRETO, R de O.; CARRIERI, A. de P.; ROMAGNOLI, R. C. O rizoma deleuze-guattariano nas pesquisas em Estudos Organizacionais. **Cad. EBAPE.BR**, v. 18, n. 1, Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2020.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral II.** Campinas: Pontes Editores, 2006.
- BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral I.** Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.
- BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?. **Interface – Comunic, Saúde, Educ** 2, Fevereiro, 1998.
- BEZERRA, P. Polifonia. In.: BRAIT, B. (org). **Bakhtin: Conceitos-Chave.** São Paulo: Editora Contexto, 2014. p.191-200.

- BITTAR, E. C. B. Linguagem e interpretação de textos jurídicos: estudo comparado entre realismos jurídicos. **Rev. Direito e Práx.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 01, 2021, p. 139-167.
- BITTAR, E. C. B. **Linguagem jurídica: semiótica, discurso e direito**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.
- BLOMMAERT, J. Ideologias Linguísticas e Poder. In.: SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. (orgs). **Nova Pragmática: Modos de fazer**. São Paulo/SP: Cortez, 2014. p. 67-77.
- BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J. C. B. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAIT, B. Estilo. In.: BRAIT, B. (org). **Bakhtin: Conceitos-Chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2014. p.79-102.
- BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio 2025**. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em <<<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.456-de-19-de-maio-de-2025-630398639>>>. Acesso em 16 jul. 2025, às 11h42min.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a.
- BRASIL. **Resolução do MEC nº 5 de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018b.
- BRITO, J. R. M de. **O mercado fast-food do ensino jurídico brasileiro: Análise econômica do direito e a eficiência das políticas públicas**. Londrina/PR: THOTH, 2020.
- CABRAL, C. C. Elementos básicos da teoria da individuação de Gilbert Simondon. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 44, n. 2, p. 63-82, Abr./Jun., 2021.
- CABRAL, C. C. **A teoria da individuação de Gilbert Simondon: os modos físico e biológico de individuação**. 177. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

- CASADEI, E. B. (org). A extensão universitária e as demandas por justiça: cidadania e comunicação como uma questão de endereçamento. In.: **A extensão universitária em comunicação para a formação da cidadania**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 13-30.
- CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J. P.; GROULX, L. H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. P. **A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CHARLE, C.; VERGER, J. **História das Universidades**, São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- DELEUZE, G., GUATTARI, F. **Mil Platôs- capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- FAZENDA, I (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- FERNANDES, M. L. B. R. **Materialidade e Tecnicidade: Investigação sobre a objectualidade técnica**. 294f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2016.
- FERRAZ, A. P. do C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.
- FIORIN, J. L. Teoria dos Signos. In.: FIORIN, J. L. (org). **Introdução à Linguística: Objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 55-74.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo/SP: Ática, 2006.
- FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio C.; NEVES, Lúcia M. W. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPISJ, 2006. p. 241-260.
- GADOTTI, M. **Histórias das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ética, 1995.
- GARCÍA, J.; HERNANDEZ, A. Active methodologies in a queueing systems course for telecommunication engineering studies. **IEEE Transactions on Education**, London, v. 53, n. 3, p. 405-412, 2010.
- GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados / HISTEDBR, 2002. p. 45-59.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: Geraldi, J.W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GIL, A. C. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2021. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559770496/>. Acesso em: 23 set. 2024.

GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.

HANKS, W.F. **Língua como Prática Social**: Das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo/SP: Cortez, 2008.

HART, H. L. A. **O conceito de Direito**. Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

HONNETH, A. **O direito da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

JAKOBSON, R. A lingüística e suas relações com outras ciências. In: JAKOBSON, R. **Lingüística poética e cinema**. São Paulo: PERSPECTIVA, 1970.

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MENDONÇA, S.; ADAID, F. A. P. Tendências teóricas sobre o Ensino Jurídico entre 2004 e 2014: busca pela formação crítica. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 14, n. 3, set. – dez., 2018.

MERLEAU-PONTY, M. Sobre a fenomenologia da linguagem. In.: CHAUI, M. S. (Org.) **Maurice Merleau-Ponty**: textos selecionados. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, L. R. P. de.; SILVA, R. S.; COSTA, P. V. Gramáticas ou conjuntos orgânicos de traços transdutivos e alagmáticos: caminhos para o letramento-cartografia. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 43, p. 1-19, e-16207, 2021.

OLIVEIRA, L. R. P. F. de. Filosofias e gramáticas: a alagmática e a Transdução como processos para a individuação. **Cadernos do CNLF**, vol. XXIII, n. 3. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2019.

PALMA, R. F. **História do Direito**. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2022.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. Apresentação. In.: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (orgs). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEEL, M. A. F.; OLIVEIRA, L. R. P. F. de. Afetos, Erros e Aprendizagens: A Transdução como Processo de Ensino da Língua Portuguesa. **Revista Philologus**, Ano 26, n. 76, Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2020.

PEREIRA, B. G.; ANGELOCCI, M. A. **Metodologia da Pesquisa**. Pará de Minas (MG): Editora VirtualBooks, 2021.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito**. Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2023.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito**. Universidade Federal do Tocantins: Palmas, 2022.

SAMPAIO, H. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990, <https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt9108.pdf>, acesso em 29/09/2024.

SÁ-SILVA, J. R. *et al.* Pesquisa Documental: Pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, n. I. 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Penso, 2003.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

ANEXOS

Anexo 1: PPC do curso de Direito

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO - CONSEPE

Secretaria dos Órgãos Colegiados Superiores (Socs)
Bloco IV, Segundo Andar, Câmpus de Palmas
(63) 3229-4067 | (63) 3229-4238 | consepe@uft.edu.br



RESOLUÇÃO Nº 17, DE 08 DE DEZEMBRO DE 2020

(Atualizado pela Resolução Consepe nº 70/2022, de 07.12.2022)

Dispõe sobre a atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Bacharelado em Direito, Câmpus de Palmas, aprovado pela Resolução Consepe nº 30/2009.

O Egrégio Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), reunido em sessão extraordinária no dia 08 de dezembro de 2020, via *web*conferência, no uso de suas atribuições legais e estatutárias,

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar a atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Bacharelado em Direito, Câmpus de Palmas, aprovado pela Resolução Consepe nº 30/2009, conforme Projeto, anexo a esta Resolução.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, conforme dados do processo nº 23101.000815/2019-74.

LUÍS EDUARDO BOVOLATO
Reitor

...

(Atualizado pela Resolução Consepe nº 70/2022, de 07.12.2022)

Desta forma, fica evidente, a adequação da proposta pedagógica do curso ao art. 2º, § 4º das atuais diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Direito.

3.2 Estrutura Curricular

O curso de Direito possui uma carga horária de 3720h o que corresponde a 248 créditos, que estão divididas da seguinte forma:

- 510h correspondem à carga horária da formação geral,
- 2130h à formação técnico-jurídica,
- 450h à formação prático-profissional,
- 450h pertencentes ao eixo de integração e
- 180h referentes às disciplinas optativas.

Desta forma, a distribuição de carga horária dentro do curso atende aos art. 12 e 13 das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Direito, bem como às normas pertinentes à curricularização da extensão, como se percebe da tabela abaixo:

Carga horária total do curso	3720	100%
Carga horária teórica	3120	83.9%
Carga horária prática + atividades complementares	600	16.1%
Carga horária para atividades curriculares de extensão	420	11.3%

MATRIZ CURRICULAR	CR	CH Total	Pré -requisitos
1. SEMESTRE			
Ciência política	2	30	

	Leitura e prática textual	4	60	
	Metodologia científica	4	60	
	Introdução ao Estudo do Direito	4	60	
	História do direito	2	30	
	Filosofia geral e ética	4	60	
	Direito Civil I – Parte geral	4	60	
			360	
2. SEMESTRE				
	Sociologia geral e antropologia	4	60	
	Direitos humanos e fundamentais	4	60	
	Direito Civil II - Obrigações	4	60	Direito Civil I
	Psicologia aplicada e criminologia	4	60	
	Teoria geral do Estado	2	30	
	Direito processual civil I – Parte Geral	4	60	IED
			330	
3. SEMESTRE				
	Direito internacional público	4	60	
	Direito processual civil II – procedimento comum	4	60	Direito Processual Civil I
	Direito constitucional I	4	60	TGE
	Laboratório de prática jurídica I (Conciliação, mediação e arbitragem)	2	30	
	Direito civil III - Contratos	4	60	Direito Civil I
	Meios alternativos de resolução de conflito	2	30	
			300	
4. SEMESTRE				
	Direito processual civil III – execução	4	60	Direito Processual Civil I
	Laboratório de prática jurídica II (Seguridade social)	2	30	
	Direito Civil IV - Coisas	4	60	Direito Civil I e Direito Processual Civil I

	Direito do trabalho I - Direito individual do trabalho	4	60	
	Direito constitucional II - Organização econômica, social e dos poderes	4	60	Teoria Geral do Estado
	Direito da seguridade social	2	30	
			300	
5. SEMESTRE				
	Direito do trabalho II - Convenções coletivas	2	30	
	Direito penal I – Teoria do crime	4	60	IED
	Direito Civil V - Família	4	60	Direito Civil I
	Direito processual civil IV – Recursos	4	60	Direito Processual Civil I
	Direito constitucional III - Jurisdição e processo constitucional	2	30	Direito Processual Civil I
	Direito processual do trabalho	4	60	Direito Processual Civil I
			300	
6. SEMESTRE				
	Direito processual penal I – Ação penal	4	60	Direito Processual Civil I
	Direito penal II – Teoria das penas	4	60	Direito Penal I
	Laboratório de prática jurídica III (Trabalho)	2	30	Direito Processual do Trabalho
	Direito processual civil V – procedimentos especiais e ações civis	4	60	Direito Processual Civil I
	Direito civil VI – Responsabilidade civil	2	30	Direito Civil II
	Laboratório de prática jurídica IV (Civil)	4	60	Direito Processual Civil II
	Prática jurídica I - escritório de assistência jurídica	4	60	Direito Civil I e Direito do Processo Civil I
			360	
7. SEMESTRE				
	Direito penal III – Crimes contra a pessoa e o patrimônio	4	60	Direito Penal I
	Optativa I	2	30	

	Trabalho de curso I – projeto de pesquisa	2	30	Metodologia Científica e LPT
	Direito processual penal II – Jurisdição e competência	4	60	Direito Processual Civil I
	Direito Civil VII - Sucessões	4	60	Direito Civil I
	Direito administrativo I - administração pública e atividade administrativa	4	60	
	Prática jurídica II - escritório de assistência jurídica	4	60	Prática Jurídica I
			360	
8. SEMESTRE				
	Sociologia jurídica e economia política	4	60	
	Trabalho de curso II – produção acadêmica (monografia ou artigo)	2	30	TC1
	Direito administrativo II - serviços públicos e controle da atividade administrativa	4	60	
	Optativa II	2	30	
	Direito processual penal III - Ações autônomas e recursos	4	60	Direito Penal I
	Direito penal IV – Crimes contra a dignidade sexual e a administração pública	4	60	Direito Penal I
	Prática jurídica III – estágios supervisionados conveniados, projetos especiais de prática jurídica ou escritório de assistência jurídica	4	60	Direito Civil I e Direito do Processo Civil I
			360	
9. SEMESTRE				
	Laboratório de prática jurídica VI (Penal)	2	30	Direito Penal I
	Direito tributário I - direito material	4	60	Direito Civil II
	Laboratório de prática jurídica V (administrativo, instituições jurídicas e ética profissional)	2	30	Direito Administrativo I
	Optativa III	4	60	
	Filosofia do direito	4	60	
	Direito empresarial I - sociedades empresárias	4	60	Direito Civil I
	Prática jurídica IV – estágios supervisionados conveniados, projetos especiais de prática jurídica ou escritório de assistência jurídica	4	60	Prática Jurídica III

			360	
10. SEMESTRE				
	Direito do consumidor	4	60	Direito Civil III
	Direito tributário II - direito formal	4	60	Direito Tributário I
	Direito ambiental	4	60	Direito Civil IV - Responsabilidade
	Optativa IV	4	60	
	Direito empresarial II - Títulos de Crédito, Falências e Recuperação de empresas	4	60	Direito Civil II
			300	
CARGA HORÁRIA PARCIAL DE DISCIPLINAS			3330	
Atividades complementares				
	Atividades complementares	10	150	
	Seminário interdisciplinar I	4	60	Metodologia Científica e Leitura e Prática Textual
	Seminário interdisciplinar II	4	60	Seminário Interdisciplinar I
	Seminário interdisciplinar III	4	60	Seminário Interdisciplinar II
	Eletiva	4	60	
			390	
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO			3720	

3.3 Aproveitamento de estudos, disciplinas optativas e eletivas

3.3.1 Aproveitamento de estudos

O aproveitamento de estudos obedecerá às normas legais vigentes, o regulamento acadêmico e o regulamento do Curso. Para que seja considerado o aproveitamento dos estudos a sua realização deverá ser em cursos autorizados ou reconhecidos pelo MEC.

Anexo 2: PPC do curso de Medicina

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO - CONSEPE

Secretaria dos Órgãos Colegiados Superiores (Socs)
Bloco IV, Segundo Andar, Câmpus de Palmas
(63) 3229-4067 | (63) 3229-4238 | consepe@uft.edu.br



RESOLUÇÃO Nº 14, DE 27 DE MARÇO DE 2019

Dispõe sobre a atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Medicina (Câmpus de Araguaína), aprovado pela Resolução Consepe nº 05/2016.

O Egrégio Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), reunido em sessão ordinária no dia 27 de março de 2019, no uso de suas atribuições legais e estatutárias,

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar a atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Medicina (Câmpus de Araguaína), aprovado pela Resolução Consepe nº 05/2016, conforme Projeto, anexo a esta Resolução.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

LUÍS EDUARDO BOVOLATO
Reitor

ênfase em saúde e medicina tropicais, abordando seus aspectos na atenção primária, assim como em estratégias da Saúde da Família. O eixo se completa, durante o estágio com o internato em medicina tropical e com o internato rural. Neste último este foco é ainda mais agudo para os alunos uma vez que em comunidades rurais as forças sociais que têm impacto na saúde podem ser mais prontamente definidas, enquanto as oportunidades de intervenção são mais acessíveis aos alunos.

5.4.3 Distribuição da Carga Horária

Como descrito na organização curricular os eixos estruturais (Academia, Sociedade e Saúde; Medicina, Identidade Regional e Saúde) interagem entre si, por meio das metodologias escolhidas para o curso utilizando as dimensões gerenciadas pelos grupos de aprendizagem, com uma formação que contemple abordagens interdisciplinares envolvendo as áreas de conhecimento.

Nesta perspectiva, são previstas vivências articuladoras das dimensões de ensino, pesquisa e extensão que transcendem os trajetos curriculares previstos na matriz curricular.

A Matriz Curricular do Curso de Medicina, apresentada a seguir, permite a visualização da distribuição da carga horária teórica e prática por componente curricular, bem como os respectivos pré-requisitos.

Quadro 10: Matriz Curricular do Curso de Medicina do Campus de Araguaína.

ESTRUTURA CURRICULAR									
Período	Disciplina	Eixo	Dimensão	CH	CR	CH	CR	Pré-Requisito	
Disciplinas Obrigatórias	1	Atividades Integradas do Primeiro Período	A	Desenvolvimento Pessoal e em Ciências da Saúde	120	8	570	38	-
			M	Funções Biológicas I	240	16			
			-	Estudo Autodirigido I	210	14			
	2	Atividades Integradas do Segundo Período	A	Assistência e Ciências em Saúde	120	8	570	38	
			M	Funções Biológicas II	240	16			
			-	Estudo Autodirigido II	210	14			
	3	Atividades Integradas do Terceiro Período	A	Assistência, Formação Clínica, Legal e Científica em Saúde I	120	8	570	38	
			M	Funções Biológicas e Saúde na Amazônia	240	16			
			-	Estudo Autodirigido III	210	14			
	4	Atividades Integradas do Quarto Período	A	Assistência, Formação Clínica, Legal e Científica em Saúde II	120	8	540	36	
			M	Cirurgia e Bases Fisiopatológicas dos Principais Sinais e Sintomas	240	16			
			-	Estudo Autodirigido IV	180	12			
	5	Atividades Integradas do Quinto Período	A	Saúde Mental, do Adulto e Gerontologia Médica	180	12	540	36	
			M	Circulação, Respiração e Regulação	240	16			
			-	Estudo Autodirigido V	120	8			
	6	Atividades Integradas do Sexto Período	A	Saúde do Idoso e Saúde Indígena	120	8	540	36	
			M	Cirurgia, Digestão e Saúde na Amazônia	240	16			
			-	Estudo Autodirigido VI	180	12			
	7	Atividades Integradas do Sétimo Período	A	Saúde da Criança	120	8	540	36	
			M	Cirurgia, Pensamento, Sensações e Movimentos	240	16			
			-	Estudo Autodirigido VII	180	12			
	8	Atividades Integradas do Oitavo Período	A	Saúde da Mulher	120	8	540	36	
			M	Reprodução, Fadiga e Perda de Peso	240	16			
			-	Estudo Autodirigido VIII	180	12			
				Total		4410	294		
Internatos	9 e 10	Saúde Mental I	A	-	-	150	10	100% dos créditos das disciplinas obrigatórias, 100% dos créditos em disciplinas optativas e 100% dos créditos das atividades complementares	
	9 e 10	Saúde Preventiva e Medicina Social I	A	-	-	210	14		
	9 e 10	Clínica Cirúrgica I	M	-	-	150	10		
	9 e 10	Clínica Médica I	M	-	-	150	10		
	9 e 10	Ginecologia e Obstetrícia I	M	-	-	150	10		
	9 e 10	Medicina Tropical I	M	-	-	120	8		
	9 e 10	Pediatria I	M	-	-	150	10		
	9 e 10	Urgências e Emergências I	M	-	-	180	12		
	11 e 12	Saúde Mental II	A	-	-	120	8		
	11 e 12	Saúde Preventiva e Medicina Social II	A	-	-	240	16		
	11 e 12	Clínica Cirúrgica II	M	-	-	120	8		
	11 e 12	Clínica Médica II	M	-	-	120	8		
	11 e 12	Ginecologia e Obstetrícia II	M	-	-	120	8		
	11 e 12	Internato Rural	M	-	-	120	8		
	11 e 12	Medicina Tropical II	M	-	-	120	8		
	11 e 12	Pediatria II	M	-	-	120	8		
11 e 12	Urgências e Emergências II	M	-	-	180	12			
				Total		2520	168		
Atividades Complementares						90	6	-	
				Total		90	6		
Disciplinas Optativas						180	12	-	
				Total		180	12		
Total de Atividades Obrigatórias (Disciplinas Obrigatórias + Internatos)						6930	462	-	
Total de Atividades Complementares						90	6	-	
Total de Disciplinas Optativas						180	12	-	
Total do Curso						7200	480		

Observações: Eixo A = Academia, Sociedade e Saúde; Eixo M = Medicina, Identidade Regional e Saúde; CH = Carga horária; CR = Créditos

5.4.4 Conteúdos Curriculares

Embasado nas Diretrizes Curriculares fixadas pelo Ministério da Educação, a organização dos conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em Medicina está relacionada com todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrada à realidade epidemiológica e profissional, enfatizando a da região Amazônica e proporcionando a integralidade das ações do cuidar em Medicina e Saúde. O conteúdo curricular contempla:

- Conhecimento das bases moleculares e celulares dos processos normais e alterados, da estrutura e função dos tecidos, órgãos, sistemas e aparelhos, aplicados aos problemas de sua prática e na forma como o médico o utiliza;

- Compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, nos níveis individual e coletivo, do processo saúde-doença; Abordagem do processo saúde-doença do indivíduo e da população, em seus múltiplos aspectos de determinação, ocorrência e intervenção;

- Compreensão e domínio da propedêutica médica - capacidade de realizar história clínica, exame físico, conhecimento fisiopatológico dos sinais e sintomas, capacidade reflexiva e compreensão ética, psicológica e humanística da relação médico-paciente;

- Diagnóstico, prognóstico e conduta terapêutica nas doenças que acometem o ser humano em todas as fases do ciclo biológico, considerando-se os critérios da prevalência, letalidade, potencial de prevenção e importância pedagógica, com ênfase nos aspectos clínico-epidemiológicos dos agravos existentes na região amazônica;

- Promoção da saúde e compreensão dos processos fisiológicos dos seres humanos

- Gestação, nascimento, crescimento E desenvolvimento, envelhecimento e do processo de morte; condições de trabalho e vida, moradia, saneamento, alimentação, atividades físicas, desportivas e as relacionadas ao meio social e ambiental.

A organização do curso de Medicina baseia-se na concepção de que a teoria e a prática são indissociáveis e na medida do possível inicia-se precocemente até a integralização do mesmo.

A integração entre o mundo do trabalho e o da aprendizagem se expressará tanto no processo dialogado e pactuado, que definirá competências para o aluno de ciências da saúde, como na seleção e organização de estratégias educacionais que possibilitarão desenvolvê-las por meio de outras ações integradoras do curso.

O currículo integrado requer articulações entre teoria e prática, entre instituições formadoras e serviços, entre as distintas áreas de conhecimento, entre os aspectos objetivos e subjetivos num processo de formação flexível e multiprofissional, sendo capaz de levar em conta os saberes, as necessidades individuais de aprendizagem e os problemas da realidade, com foco voltado para os problemas da comunidade e em doenças tropicais.

Na perspectiva do currículo integrado, as dimensões psicológicas e pedagógicas da aprendizagem, selecionados para o desenvolvimento de competências estão referendadas na concepção construtivista do processo ensino-aprendizagem, na integração teoria- prática, nos referenciais da aprendizagem significativa e na utilização de metodologias ativas de aprendizagem.

A abordagem de temas relacionados às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena serão realizadas, sempre que possível, nos grupos de aprendizado dos dois eixos da estrutura curricular. Além disso, disciplinas optativas com abordagens específicas aos temas supracitados poderão ser realizadas por meio das disciplinas optativas.

As ementas dos respectivos componentes curriculares, bem como o horário geral do curso e a semana padrão de cada período estão apresentados nos anexos 1 e 2.

A seguir estão apresentados os quadros contendo os grupos de aprendizado por dimensão, carga horária em horas e em créditos e breve descrição das atividades, metodologias didático-pedagógicas e formas de avaliação de cada componente curricular.

Quadro 11: Grupos de aprendizado por dimensão, metodologias didático-pedagógicas, descrição das atividades, formas de avaliação e carga horária do componente curricular Atividades Integradas do Primeiro Período do Curso de Medicina do Campus de Araguaína.

ATIVIDADES INTEGRADAS DO PRIMEIRO PERÍODO			
Eixo	Medicina, Identidade Regional e Saúde	Academia, Sociedade e Saúde	-
Dimensão	Funções Biológicas I	Desenvolvimento Pessoal e em Ciências da Saúde	Estudo Autodirigido I
Metodologia	Tutorial: PBL Práticas: TBL	Arco de Magueraz; TBL e Peer Instruction	TBL
Grupos de Aprendizado	Introdução ao Estudo da Medicina; Célula e Diferenciação Celular; Sistema Hematopoiético*; Sistema Musculoesquelético*; Sistema Nervoso e Sensorial*; Bases da Farmacologia	Biossegurança; Ética e Bioética; História e Introdução à Medicina; Inglês Instrumental; Metodologia e Técnica em Pesquisa Científica; Práticas em Saúde; Fundamentos da Prática e da Assistência Médica; Psicologia; Suporte Básico de Vida	-
	Atividades em tutoriais e atividades em laboratórios morfológicos baseadas em problemas ou temas geradores.	Nesta dimensão o aluno terá práticas em saúde na UBS, uma vez por semana, por meio das metodologias Arco de Magueraz e TBL, contemplando a evolução histórica das políticas públicas de saúde, da família, organização e serviço de saúde na Atenção Primária à Saúde. As técnicas de pesquisa serão abordadas por meio de metodologias ativas como o Peer instruction e TBL. Os campos de prática podem ser nas UBS, no HDT ou mesmo nos laboratórios do CCS-Funtrop. Nestas atividades os alunos terão aprendizados em inglês instrumental, ética e bioética. O suporte básico da vida terá sua teoria abordada por meio de TBL. Nas práticas, serão utilizados desde atores até simuladores. Serão abordados os aspectos iniciais de psicologia para preparo do aluno para o curso de medicina.	Conferências, seminários, atividades em grupo, estudo individual, leituras e interpretação de textos, pesquisa na internet.
Avaliação	Tutorial (Peso 1) Prova escrita (Peso 7) Provas em Laboratórios utilizando questões baseadas em problemas (Peso 2)	Portfólio (Peso 1) Prova escrita (Peso 7) OSCE (Peso 2)	-
CH / CR	Temas Geradores: 120 horas / 8 Práticas Morfológicas: 120 horas / 8 Total: 240 horas / 16	Total: 120 horas / 8	Total: 210 horas / 14
TOTAL		Carga Horária (horas) 570	Créditos 38

*Anatomia, Biofísica, Bioquímica, Embriologia, Histologia, Fisiologia e Farmacologia

Abreviaturas: CH: carga horária; CR: créditos; CCS: Centro e Ciências da Saúde, CCA/EMVZ: Centro de Ciência Animal/Escola de Medicina Veterinária e Zootecnia; HDT: Hospital de Doenças Tropicais; OSCE: Exame Clínico Objetivo Estruturado; PBL: aprendizado baseado em problemas (Problem-Based Learning); TBL: aprendizado baseado em equipes (Team-Based Learning); UBS: Unidade Básica de Saúde.

Quadro 12: Grupos de aprendizado por dimensão, metodologias didático-pedagógicas, descrição das atividades, formas de avaliação e carga horária do componente curricular Atividades Integradas do Segundo Período do Curso de Medicina do Campus de Araguaína.

ATIVIDADES INTEGRADAS DO SEGUNDO PERÍODO			
Eixo	Medicina, Identidade Regional e Saúde	Academia, Sociedade e Saúde	-
Dimensão	Funções Biológicas II	Assistência e Ciências em Saúde	Estudo Autodirigido II
Metodologia	Tutorial: PBL Práticas: TBL	Arco de Maguerez, TBL e Peer Instruction	TBL
Grupos de Aprendizado	Sistema Endócrino*; Sistema Reprodutor*; Sistema Urinário*	Bioética; Inglês Instrumental; Práticas em Saúde; Técnica de Pesquisa; Saúde Pública, Medicina Preventiva e Comunitária	-
Descrição	Atividades em Tutoriais e atividades em laboratórios morfofuncionais baseadas em problemas ou temas geradores	Nesta dimensão o aluno terá práticas em saúde na UBS, uma vez por semana, por meio do arco de Maguerez e TBL. Retratando epidemiologia aplicada ao Sítos, organização de Sítos. As técnicas de pesquisa serão abordadas por meio de metodologias ativas como o peer instruction e TBL. Os campos de prática podem ser na UBS, HDT e nos laboratórios do CCS/Funtrop. Nestas atividades os alunos terão aprendizados em inglês instrumental, ética e bioética. Durante seu treinamento serão abordados os aspectos da psicologia para preparo do aluno na relação com os pacientes, familiares e interprofissionais.	Conferências, Seminários, Atividades em Grupo, Estudo Individual, Leituras e interpretação de textos, Pesquisa na internet
Avaliação	Tutorial (Peso 1) Prova escrita (Peso 7) Provas em Laboratórios utilizando questões baseadas em problemas (Peso 2)	Portfólio (Peso 1) Prova escrita (Peso 7) OSCE (Peso 2)	-
CH / CR	Temas Geradores: 120 horas / 8 Práticas Morfofuncionais: 120 horas / 8 Total: 240 horas / 16	Total: 120 horas / 8	Total: 210 horas / 14
TOTAL		Carga Horária (horas) 570	Créditos 38

*Anatomia, Biofísica, Bioquímica, Embriologia, Histologia, Fisiologia e Farmacologia

brevíaturas: CH: carga horária; CR: créditos; CCS: Centro e Ciências da Saúde, CCA/EMVZ: Centro de Ciência Animal/Escola de Medicina Veterinária e Zootecnia; HDT: Hospital de Doenças Tropicais; OSCE: Exame Clínico Objetivo Estruturado; PBL: aprendizado baseado em problemas (Problem-Based Learning); TBL: aprendizado baseado em equipes (Team-Based Learning); UBS: Unidade Básica de Saúde.

Quadro 13: Grupos de aprendizado por dimensão, metodologias didático-pedagógicas, descrição das atividades, formas de avaliação e carga horária do componente curricular Atividades Integradas do Terceiro Período do Curso de Medicina do Campus de Araguaína.

ATIVIDADES INTEGRADAS DO TERCEIRO PERÍODO			
Eixo	Medicina, Identidade Regional e Saúde	Academia, Sociedade e Saúde	-
Dimensão	Funções Biológicas e Saúde na Amazônia	Assistência, Formação Clínica, Legal e Científica em Saúde I	Estudo Autodirigido III
Metodologia	Tutorial: PBL Práticas: TBL	Arco de Maguerez e TBL	TBL
Grupos de Aprendizado	Sistema Cardiovascular*, Sistema Respiratório*, Sistema Digestório*, Sistema de Revestimento*, Imunopatologia; Relação Parasito-Hospedeiro	Deontologia; Práticas em Saúde; Técnica de Pesquisa; Semiologia; Saúde Pública, Medicina Preventiva e Comunitária	-
Descrição	Atividades em Tutoriais e atividades em laboratórios morfofuncionais baseadas em problemas ou temas geradores	Nesta dimensão o aluno terá práticas em saúde nas UBS, uma vez por semana, com práticas em saúde da família e aplicando dados aprendidos na epidemiologia no período anterior. Campo de prática para ensinamentos em epidemiologia abordados no treinamento das técnicas em saúde. O aluno já pode iniciar a aproximação com a pesquisa tanto na UBS como nos laboratórios. O aluno iniciará os fundamentos básicos da semiologia como anamnese e exame físico que se estenderá de forma longitudinal durante toda esta dimensão ao longo dos períodos subsequentes. Da mesma forma serão abordados temas relacionados à deontologia médica.	Conferências, Seminários, Atividades em Grupo, Estudo Individual, Leituras e interpretação de textos, Pesquisa na internet
Avaliação	Tutorial (Peso 1) Prova escrita (Peso 7) Provas em Laboratórios utilizando questões baseadas em problemas (Peso 2)	Portfólio (Peso 1) Prova escrita (Peso 7) OSCE (Peso 2)	-
CH / CR	Temas Geradores: 120 horas / 8 Práticas Morfofuncionais: 120 horas / 8 Total: 240 horas / 16	Total: 120 horas / 8	Total: 210 horas / 14
TOTAL		Carga Horária (horas)	Créditos
		570	38

*Anatomia, Biofísica, Bioquímica, Embriologia, Histologia, Fisiologia e Farmacologia

Abreviaturas: CH: carga horária; CR: créditos; CCS: Centro e Ciências da Saúde, CCA/EMVZ: Centro de Ciência Animal/Escola de Medicina Veterinária e Zootecnia; HDT: Hospital de Doenças Tropicais; OSCE: Exame Clínico Objetivo Estruturado; PBL: aprendizado baseado em problemas (Problem-Based Learning); TBL: aprendizado baseado em equipes (Team-Based Learning); UBS: Unidade Básica de Saúde.

Quadro 14: Grupos de aprendizado por dimensão, metodologias didático-pedagógicas, descrição das atividades, formas de avaliação e carga horária do componente curricular Atividades Integradas do Quarto Período do Curso de Medicina do Campus de Araguaína.

ATIVIDADES INTEGRADAS DO QUARTO PERÍODO			
Eixo	Medicina, Identidade Regional e Saúde	Academia, Sociedade e Saúde	-
Dimensão	Cirurgia e Bases Fisiopatológicas dos Principais Sinais e Sintomas	Assistência, Formação Clínica, Legal e Científica em Saúde II	Estudo Autodirigido IV
Metodologia	Tutorial PBL Práticas: TBL, Clínicas e Cirúrgicas	Arco de Maguerez e TBL	TBL
Grupos de Aprendizado	Patologia Geral; Anatomia e Fisiologia Patológicas; Técnica Cirúrgica	Gestão em Saúde; Medicina Legal; Práticas em Saúde; Psicologia Médica; Semiologia; Saúde Pública, Medicina Preventiva e Comunitária	-
Descrição	Atividades em Tutoriais e atividades em laboratórios morfofuncionais de patologia, anatomia, laboratório de cirurgia, enfermarias de clínica cirúrgica e ambulatórios de pequenas cirurgias. As práticas são baseadas em problemas ou temas geradores	Nesta dimensão o aluno terá práticas em saúde na UBS, uma vez por semana, com práticas em saúde da família e aplicando dados aprendidos na epidemiologia no período passado. Campo de prática para ensinamentos em epidemiologia abordados nos seminários e nas técnicas em saúde, utilizando arco de Maguerez e TBL. O processo de aprendizagem inclui: processo saúde-doença, organização e atividades de territorialização, níveis de complexidade e hierarquização do sistema de saúde brasileiro. A partir de cenários reais vivenciados na UBS os alunos terão dados para realizar trabalhos e diagnósticos epidemiológicos e terão seu aprendizado em gestão de saúde de acordo com os dados coletados e o material presente na rede de saúde municipal e estadual. O aluno continuará com os aprendizados em semiologia aprofundando os conhecimentos em anamnese e exame físico relação com os pacientes, familiares e interprofissionais,	Conferências, Seminários, Atividades em Grupo, Estudo Individual, Leituras e interpretação de textos, Pesquisa na internet
Avaliação	Tutorial (Peso 1) Prova escrita (Peso 7) Provas em Laboratórios utilizando questões baseadas em problemas ou OSCE (Peso 2)	Portfólio (Peso 1) Prova escrita (Peso 7) OSCE (Peso 2)	Média das avaliações dos eixos
CH / CR	Temas Geradores: 120 horas / 8 Práticas Morfofuncionais: 120 horas / 8 Total: 240 horas / 16	Total: 120 horas / 8	Total: 180 horas / 12
TOTAL		Carga Horária (horas) 540	Créditos 36

Abreviaturas: CH: carga horária; CR: créditos; CCS: Centro e Ciências da Saúde, CCA/EMVZ: Centro de Ciência Animal/Escola de Medicina Veterinária e Zootecnia; HDT: Hospital de Doenças Tropicais; OSCE: Exame Clínico Objetivo Estruturado; PBL: aprendizado baseado em problemas (Problem-Based Learning); TBL: aprendizado baseado em equipes (Team-Based Learning); UBS: Unidade Básica de Saúde.

Quadro 15: Grupos de aprendizado por dimensão, metodologias didático-pedagógicas, descrição das atividades, formas de avaliação e carga horária do componente curricular Atividades Integradas do Quinto Período do Curso de Medicina do Campus de Araguaína.

ATIVIDADES INTEGRADAS DO QUINTO PERÍODO			
Eixo	Medicina, Identidade Regional e Saúde	Academia, Sociedade e Saúde	-
Dimensão	Circulação, Respiração e Regulação	Saúde Mental, do Adulto e Deontologia Médica	Estudo Autodirigido V
Metodologia	Tutorial: PBL Práticas: TBL, Clínicas e Cirúrgicas	Arco de Maguerez e TBL	TBL
Grupos de Aprendizado	Imaginologia; Cardiologia; Pneumologia; Endocrinologia/Nutrologia	Medicina de Família; Práticas em Saúde Mental; Psicologia Médica; Semiologia	-
Descrição	Atividades em Tutoriais e atividades em enfermarias, ambulatórios e setor de controle de infecção hospitalar do HDT, além da UBS. As práticas são baseadas em problemas ou temas geradores	Nesta dimensão o aluno terá práticas em saúde na UBS, duas vezes por semana, com práticas em saúde da família com ênfase em saúde mental e do adulto.	Conferências, Seminários, Atividades em Grupo, Estudo Individual, Leituras e interpretação de textos, Pesquisa na internet
Avaliação	Tutorial (Peso 1) Prova escrita (Peso 7) Provas em Laboratórios utilizando questões baseadas em problemas ou OSCE (Peso 2)	Portfólio (Peso 1) Prova escrita (Peso 7) OSCE (Peso 2)	Média das avaliações dos eixos
CH / CR	Temas Geradores: 120 horas / 8 Práticas Morfofuncionais: 120 horas / 8 Total: 240 horas / 16	Total: 180 horas / 12	Total: 120 horas / 8
TOTAL		Carga Horária (horas) 540	Créditos 36

Abreviaturas: CH: carga horária; CR: créditos; CCS: Centro e Ciências da Saúde; CCA/EMVZ: Centro de Ciência Animal/Escola de Medicina Veterinária e Zootecnia; HDT: Hospital de Doenças Tropicais; OSCE: Exame Clínico Objetivo Estruturado; PBL: aprendizado baseado em problemas (Problem-Based Learning); TBL: aprendizado baseado em equipes (Team-Based Learning); UBS: Unidade Básica de Saúde.

Quadro 16: Grupos de aprendizado por dimensão, metodologias didático-pedagógicas, descrição das atividades, formas de avaliação e carga horária do componente curricular Atividades Integradas do Sexto Período do Curso de Medicina do Campus de Araguaína.

ATIVIDADES INTEGRADAS DO SEXTO PERÍODO			
Eixo	Medicina, Identidade Regional e Saúde	Academia, Sociedade e Saúde	-
Dimensão	Cirurgia, Digestão e Saúde na Amazônia	Saúde do Idoso e Saúde Indígena	Estudo Autodirigido VI
Metodologia	Tutorial: PBL Práticas: TBL, Clínicas e Cirúrgicas	Arco de Maguerez e TBL	TBL
Grupos de Aprendizado	Cirurgia Ambulatorial; Clínica Cirúrgica; Dermatologia; Gastroenterologia; Nefrologia; Doenças Infecciosas e Parasitárias	Medicina de Família; Medicina Legal; Práticas em saúde; Geriatria, Gerontologia; Saúde do Idoso; Aspectos da Saúde Indígena	-
Descrição	Atividades em Tutoriais e atividades em laboratórios de simulação realística, enfermarias e ambulatórios. As práticas são baseadas em problemas ou temas geradores	Nesta dimensão o aluno terá práticas em saúde na UBS, duas vezes por semana, com práticas em saúde da família com ênfase na saúde do idoso e do índio. Nesta dimensão serão abordados conhecimentos sobre antropologia que fazem parte do aprendizado da saúde do índio. Nesta dimensão o aluno já terá finalizando o ensino da semiologia e já deve estar apto para esta competência.	Conferências, Seminários, Atividades em Grupo, Estudo Individual, Leituras e interpretação de textos, Pesquisa na internet
Avaliação	Tutorial (Peso 1) Prova escrita (Peso 7) OSCE (Peso 2)	Portfólio (Peso 1) Prova escrita (Peso 7) OSCE (Peso 2)	-
CH / CR	Temas Geradores: 120 horas / 8 Práticas Morfofuncionais: 120 horas / 8 Total: 240 horas / 16	Total: 120 horas / 8	Total: 180 horas / 12
TOTAL		Carga Horária (horas) 540	Créditos 36

Abreviaturas: CH: carga horária; CR: créditos; CCS: Centro e Ciências da Saúde, CCA/EMVZ: Centro de Ciência Animal/Escola de Medicina Veterinária e Zootecnia; HDT: Hospital de Doenças Tropicais; OSCE: Exame Clínico Objetivo Estruturado; PBL: aprendizado baseado em problemas (Problem-Based Learning); TBL: aprendizado baseado em equipes (Team-Based Learning); UBS: Unidade Básica de Saúde.

Quadro 17: Grupos de aprendizado por dimensão, metodologias didático-pedagógicas, descrição das atividades, formas de avaliação e carga horária do componente curricular Atividades Integradas do Sétimo Período do Curso de Medicina do Campus de Araguaína.

ATIVIDADES INTEGRADAS DO SÉTIMO PERÍODO			
Eixo	Medicina, Identidade Regional e Saúde	Academia, Sociedade e Saúde	-
Dimensão	Cirurgia, Pensamento, Sensações e Movimentos	Saúde da Criança	Estudo Autodirigido VII
Metodologia	Tutorial: PBL Práticas: TBL, Clínicas e Cirúrgicas	Arco de Maguerez e TBL	TBL
Grupos de Aprendizado	Cirurgia; Neurologia; Oftalmologia; Ortopedia e Traumatologia; Reumatologia; Otorrinolaringologia	Medicina de Família; Práticas em Saúde; Psicopatologia; Psiquiatria; Saúde da Criança/Adolescente	-
Descrição	Atividades em Tutoriais e atividades em laboratórios de simulação realística, enfermarias e ambulatórios. As práticas são baseadas em problemas ou temas geradores	Nesta dimensão o aluno terá práticas em saúde na UBS, duas vezes por semana, com práticas em saúde da família com ênfase na saúde da criança. Nesta dimensão, o ensino da semiologia será voltado para a semiologia na infância.	Conferências, Seminários, Atividades em Grupo
Avaliação	Tutorial (Peso 1) Prova escrita (Peso 7) OSCE (Peso 2)	Portfólio (Peso 1) Prova escrita (Peso 7) OSCE (Peso 2)	-
CH / CR	Temas Geradores: 120 horas / 8 Práticas Morfofuncionais: 120 horas / 8 Total: 240 horas / 16	Total: 120 horas / 8	Total: 180 horas / 12
TOTAL		Carga Horária (horas) 540	Créditos 36

Abreviaturas: CH: carga horária; CR: créditos; CCS: Centro e Ciências da Saúde, CCA/EMVZ: Centro de Ciência Animal/Escola de Medicina Veterinária e Zootecnia; HDT: Hospital de Doenças Tropicais; OSCE: Exame Clínico Objetivo Estruturado; PBL: aprendizado baseado em problemas (Problem-Based Learning); TBL: aprendizado baseado em equipes (Team-Based Learning); UBS: Unidade Básica de Saúde.

Quadro 18: Grupos de aprendizado por dimensão, metodologias didático-pedagógicas, descrição das atividades, formas de avaliação e carga horária do componente curricular Atividades Integradas do Oitavo Período do Curso de Medicina do Campus de Araguaína.

ATIVIDADES INTEGRADAS DO OITAVO PERÍODO			
Eixo	Medicina, Identidade Regional e Saúde	Academia, Sociedade e Saúde	-
Dimensão	Reprodução, Fadiga e Perda de Peso	Saúde da Mulher	Estudo Autodirigido VIII
Metodologia	Tutorial: PBL Práticas: TBL, Clínicas e Cirúrgicas	Arco de Maguerez e TBL	TBL
Grupos de Aprendizado	Anestesiologia e Dor; Hematologia; Oncologia; Medicina Intensiva; Urgência e Emergência; Urologia	Medicina de Família; Práticas em Saúde; Saúde da Mulher	-
Descrição	Atividades em Tutoriais e atividades em laboratórios de simulação realística, enfermarias e ambulatórios. As práticas são baseadas em problemas ou temas geradores	Nesta dimensão o aluno terá práticas em saúde na UBS, duas vezes por semana, com práticas em saúde da família com ênfase na saúde da mulher. Nesta dimensão o ensino da semiologia será voltado para a semiologia da mulher	Conferências, Seminários, Atividades em Grupo Estudo Individual, Leituras e interpretação de textos, Pesquisa na internet
Avaliação	Tutorial (Peso 1) Prova escrita (Peso 7) OSCE (Peso 2)	Portfólio (Peso 1) Prova escrita (Peso 7) OSCE (Peso 2)	-
CH / CR	Temas Geradores: 120 horas / 8 Práticas Morfofuncionais: 120 horas / 8 Total: 240 horas / 16	Total: 120 horas / 8	Total: 180 horas / 12
TOTAL		Carga Horária (horas) 540	Créditos 36

Abreviaturas: CH: carga horária; CR: créditos; CCS: Centro e Ciências da Saúde, CCA/EMVZ: Centro de Ciência Animal/Escola de Medicina Veterinária e Zootecnia; HDT: Hospital de Doenças Tropicais; OSCE: Exame Clínico Objetivo Estruturado; PBL: aprendizado baseado em problemas (Problem-Based Learning); TBL: aprendizado baseado em equipes (Team-Based Learning); UBS: Unidade Básica de Saúde.