

## UM ESTUDO QUALITATIVO DA BASE CURRÍCULAR DOS CURSOS DE DIREITO

Wagner Saraiva Ferreira Lemgruber Boechat<sup>1</sup>  
Mariane Silva Parodia<sup>2</sup>

**RESUMO:** O mundo atual se caracteriza pela constante mutação e pelo derretimento das instituições tradicionais. Nesse meio, o curso de Direito não se difere desse todo, tampouco seus alunos deixam de ser pessoas líquidas. Corroborando com isso, cada vez mais, a Internet tem feito parte do cotidiano, inclusive em nichos tradicionais como o da aprendizagem e tendo, na maioria das vezes, o Google como porta de entrada. Essa pesquisa se dispõe justamente a verificar qualitativamente os links aos qual um aluno de direito penal estaria exposto ao acessar o Google à procura de esclarecimentos sobre a matéria. Para tal, através de uma metodologia por amostragem, pode-se verificar a pungência de conteúdos de qualidade duvidosa e extremamente resumidos; o que pode levar a percalços no processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Curso de Direito; Modernidade Líquida; Google.

**ABSTRACT:** The present world is characterized by the constant mutation and melting of traditional institutions. In this environment, the law course is not different from this whole, nor do its students cease to be liquid people. More and more corroborating the Internet has been part of everyday life, including traditional niches such as learning and having, for the most part, Google as a gateway. This research is precisely to verify qualitatively the links to which a student of criminal law would be exposed when accessing Google in search of clarifications on the matter. For this, through a sampling methodology, one can verify the pungency of contents of doubtful quality and extremely summarized; Which can lead to mishaps in the learning process.

**Keywords:** Law Course; Liquidity Modernity; Google.

---

<sup>1</sup> Graduado em Direito. Graduando em Gestão Ambiental. Pós-graduado em Direito Público, em Direito Ambiental e Urbanístico e em Direito Tributário. Pós-graduando em Docência do Ensino Superior. Mestre em Direito. Co-coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa Aplicados em Direito - GEPAD. Integrante do Grupo de Pesquisa em Ciências sociais e Jurídicas. Professor universitário e de idiomas. Advogado. Consultor ambiental. Tradutor. E-mail: estudosdedireitoaplicado@gmail.com

<sup>2</sup> Professora do Instituto Federal do Sul de Minas – Três Corações. Especialista em Direito Civil. Pós-graduanda em Docência do Ensino Superior. Co-Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa Aplicados em Direito - GEPAD. Advogada. E-mail: estudosdedireitoaplicado@gmail.com

## INTRODUÇÃO

O sólido é estável, geometricamente observável, é previsível; ao passo que o líquido é instável, amorfo, e imprevisível. Com essa metáfora pode-se sintetizar o pensamento de Bauman (2001) ao descrever os tempos atuais, no quais as antigas certezas, os antigos laços, as antigas estruturas perderam sua rigidez, e se desfazem com facilidade, dando lugar a uma massa só parcialmente conectada de eventos transitórios e fugazes. Neste contexto as antigas virtudes da previsibilidade, da permanência, do planejamento se desnaturaram até se tornarem grilhões. Na vida atual, tais características são vistas como estorvo à *‘tão almejada mudança’*. Percebe-se uma agitação constante nas relações humanas e nas instituições. A ‘estrutura’ social foi desmantelada, dando lugar a uma rede mutável de relações percíveis. Sem estruturas que limitem a escolha individual devido à fluidez moderna (BAUMAN, 2009), “a ‘vontade de liberdade’[...] é o esteio da modernidade líquida” (BASÍLIO, 2010). A universidade, concebida como uma instituição sólida se depara com alunos que não se dispõem mais a rebuscar o mármore, mas tão somente a prepararem pequenos drinques gelados em uma noite de verão. Assim, para fugir da obsolescência que corrói as instituições modernas, o ensino superior deve ser repensado. Concomitantemente, as tecnologias da informação, mormente a Internet, tem tomado cada vez mais espaço no cotidiano, sendo que 49,4% da população brasileira já têm algum tipo de acesso à Rede (IBGE, 2013).

Esse horizonte digital pode ser um frutífero campo para o desenvolvimento de alunos e professores, mas para que isto ocorra é necessário que se pense “*uma prática pedagógica congruente*” (CUNHA e BACKES, 2012), pois o uso frequente e intensivo da internet modifica a estrutura cognitiva, o processo de aprendizado, ganhando algumas habilidades, mas perdendo outras; portanto os “*benefícios da internet são incontestáveis, porém nem sempre se dá atenção suficiente aos aspectos relacionados aos impactos negativos*”. (GASQUE, p. 15, 2016)

De fato, vários autores, como Rodas, Vidott e Borsetti (p. 13, 2016) correlacionam o excesso de informação atual com a dificuldade de se reter conhecimento. A facilidade de se acessar a informação forneceu ao cérebro uma ‘muleta’, permitindo que ele não mais tenha

que guardar a informação por completo, mas tão somente como acessá-la em momento oportuno, além de fragmentar os conteúdos, diminuir a atenção, gerando perdas na aprendizagem e no relacionamento social (GASQUE, p. 15, 2016). Nesse mundo digital, o enorme volume de informações e sítios compele ao uso de ferramentas de busca, ao ponto de tais ferramentas serem usadas como única via de acesso à Rede, sendo indissociáveis entre si na visão de muitos de seus usuários. (RODAS, VIDOTTI e BORSETTI, p. 114, 2016)

O Google se destaca por ser a mais usada das ferramentas de busca pelos estudantes (CUNHA e BACKES, 2012) e por ter o maior acervo, dominando mais da metade desse nicho de mercado (EBIZMBA, 2016). Sendo que “[a]s pesquisas sobre internet e mídias sociais digitais evidenciam que nos próximos anos os indivíduos aumentarão mais o uso desses recursos” (GASQUE, p. 14, 2016). Paralelamente tem ocorrido a transferência da fonte de saber da universidade para a Rede e os alunos de Direito, cada vez tem adotado uma postura passiva, tanto no aprender quanto na vida sócio-política, se limitando a repetir informações sem uma ação crítica. Informação essa na maioria das vezes advinda do “*professor Google*”. (ESSER, 2014).

Todo esse cenário, aliado a uma mercantilização da educação, leva a uma perene situação de crise na educação (BAUMAN, 2002). Partindo-se dessa constatação, o que os discentes têm encontrado quando se evadem das leituras tradicionais propostas pela universidade e partem para surfar no do Google? Que tipo de informação lhes está sendo ofertando e quais as consequências disso? Esses são os principais pontos que a presente pesquisa se dispõe a analisar. Sua importância é pungente, pois a deriva dos discentes ao Google é um fato, e conhecer o material ao qual material esses alunos estão expostos é vital para que se possa pensar em propostas de intervenção pedagógicas. Além disso, existe muitíssimo pouca informação de aspectos qualitativos relacionadas ao conteúdo jurídico na Internet, o que expõe diretamente o curso de Direito às intemperes supracitadas.

## METODOLOGIA

Para que se estabelecesse o conteúdo mínimo de Direito Penal, foi inicialmente utilizada a Resolução CNE/CES N° 9, de 29 de setembro de 2004, que regula os cursos de Direito no território nacional. Entretanto essa resolução é omissa ao estabelecer o conteúdo mínimo da matéria direito penal. O que resultou nos seguintes tópicos:

1 História do Direito Penal. 2 Criminologia. 3 Política Criminal. 4 Princípios penais e constitucionais. 5 Aplicação da Lei Penal. 5.1 Lei Penal no Tempo. 5.2 Lei Penal no Espaço. 6 Teoria Geral do Delito. 6.1 Conduta. 6.2 Relação de Causalidade. 6.2.1 Teoria da imputação objetiva. 6.3 Tipo penal doloso. 6.4 Tipo penal culposo. 6.5 Tipicidade. 6.6 Antijuridicidade. 6.7 Culpabilidade. 6.8 Consumação e tentativa. 6.9 Desistência Voluntária. 6.10 Arrependimento eficaz. 6.11 Arrependimento posterior. 6.12 Crime impossível. 6.13 Erro de tipo. 6.14 Erro de proibição. 6.15 Erro de tipo permissivo. 7 Concurso de Pessoas. 8 Penas e seus critérios de aplicação. 8.1 Origens e Finalidades da pena. 8.2 Espécies de penas. 8.3 Aplicação da pena. 8.4 Concurso de crimes. 8.5 Suspensão condicional da pena. 9 Efeitos da condenação. 10 Reabilitação. 11 Medidas de segurança. 11.1 Execução das medidas de segurança. 12 Causas Extintivas de Punibilidade. 13 Ação Penal. 14 Crimes em espécie. 15 Execução Penal. 15.1 Livramento condicional. 15.2 Progressão e regressão de regime. 15.3 Remição. 15.4 Detração. 15.5 Incidentes de execução. 16 Leis Penais Especiais. (OAB, 2016)

Esses tópicos foram então pesquisados nos cento e vinte primeiros links no Google o que equivaleu às doze primeiras páginas de pesquisa. A amostragem se deu por projeção estatística, pelo que foram efetivamente classificados 40 links de cada site, de modo a se resguardar o mesmo número de acessos para cada página de pesquisa, o que restou em quinze visitas de cada página. Assim os dados estatísticos resultaram em uma confiabilidade de noventa e oito por cento e uma margem de erro de dois pontos percentuais para mais ou para menos. Os links foram inicialmente classificados em quatro grandes grupos de acordo com sua confiabilidade e força acadêmica, os quais foram subdivididos em subgrupos de acordo com seu conteúdo, o que resultou na seguinte classificação:

- **Confiáveis:** reuniu links cujos sites possuíam caráter oficial (sites governamentais, tais como leis disponíveis no site do Governo Federal, sites de tribunais e assim por diante), livros renomados e/ou publicações que foram revistas para garantir-se sua confiabilidade científica. Tendo em vista os conteúdos encontrados, os links foram subdivididos em dois subgrupos: artigos (contendo artigos de periódicos com ISSN) e outros (contendo os links com os demais conteúdos).
- **Semiconfiáveis:** reuniu links de sites sem caráter oficial, mas que não deixam de ser parcialmente confiáveis. Reuniu-se o conteúdo nos seguintes subgrupos: científicos (contendo artigos científicos, monografias, TCCs, dissertações e teses hospedados em sites de instituições de ensino superior sem ISSN), revistas de amplo acesso (contendo artigos publicados em revistas com ISSN, mas que possuem renome maculado por permitirem a publicação de material com pouco critério), leis (contendo material legal, mas hospedado em site não-oficial) e outros (contendo outros materiais hospedados em sites de instituições de ensino superior e livros sem renome).
- **Não-Confiáveis:** reuniu os demais sites com conteúdo didático, mas que não perfizeram as exigências dos dois grupos anteriores. Têm-se assim os seguintes subgrupos: resumos (contendo resumos, slides, esquemas e similares), extensos (contendo materiais com grande volume de informação, porém não organizados conforme artigos científicos, papers ou outras publicações científicas), artigos (contendo materiais formatados como artigos científicos, papers ou outra comunicação científica com considerado volume de informação, porém sem qualquer validação como as descritas nos grupos acima), questões (reunindo links com questões de concurso, porém hospedados em sites não oficiais) e vídeos (contendo vídeos, vídeo-aulas e qualquer outro material similar).
- **Paradidáticos:** reuniu links cujo conteúdo não é propriamente didático. Formaram-se assim três subgrupos: jornalístico (contendo todos os sites que estampassem notícias e opiniões sobre fatos da vida cotidiana), publicitário (contendo propagandas, sites de



instituições de ensino sem material didático e assemelhados) e outros (demais links sem conteúdo propriamente didático).

Os dados foram coletados no período de 2 a 17 de janeiro de 2017 e sistematizados em gráficos para melhor visualização.

## RESULTADOS

A pesquisa obteve os seguintes resultados: Considerando-se os quatro grupos, verificou-se que dez por cento dos links são confiáveis, treze por cento são semiconfiáveis, cinquenta e quatro por cento são não-confiáveis e vinte e três por cento são paradidáticos. Graficamente tem-se:

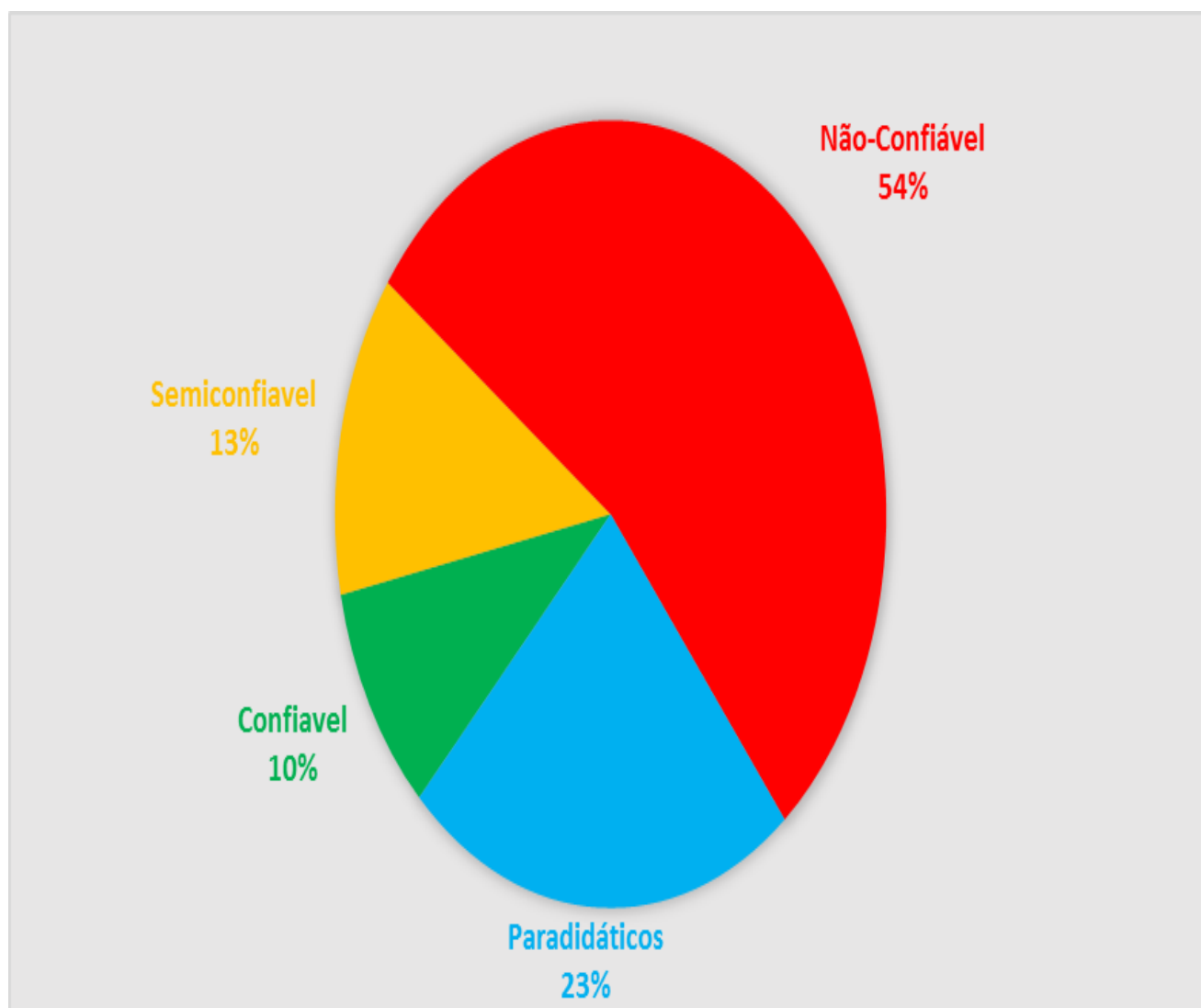


Gráfico 1 – Classificação dos links nos grupos

Considerando o montante total dos links, porém atentar ao grupo dos links confiáveis e verificou-se que nove por cento se enquadram no subgrupo de artigos e um por cento no subgrupo Outros. Graficamente tem-se:

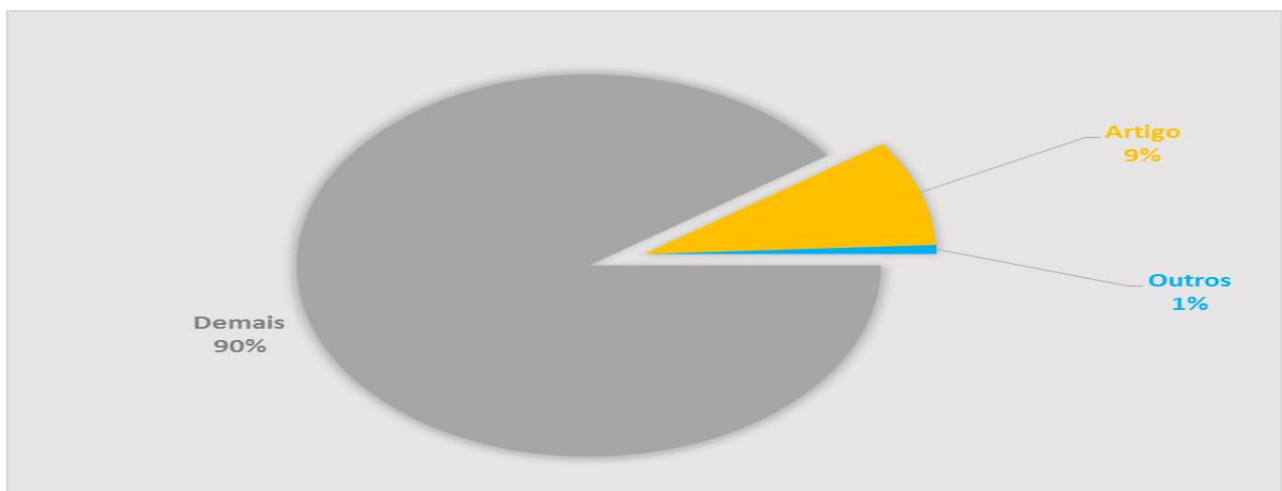


Gráfico 2 – Classificação dos links nos subgrupos do grupo Confiável

Continuando com o foco no montante total dos links, porém atentando-se agora para ao grupo dos links semiconfiáveis, percebeu-se cinco por cento sendo do subgrupo científico, três por cento do subgrupo revista de amplo acesso, quatro por cento sendo de leis e um por cento de outros. Graficamente tem-se:

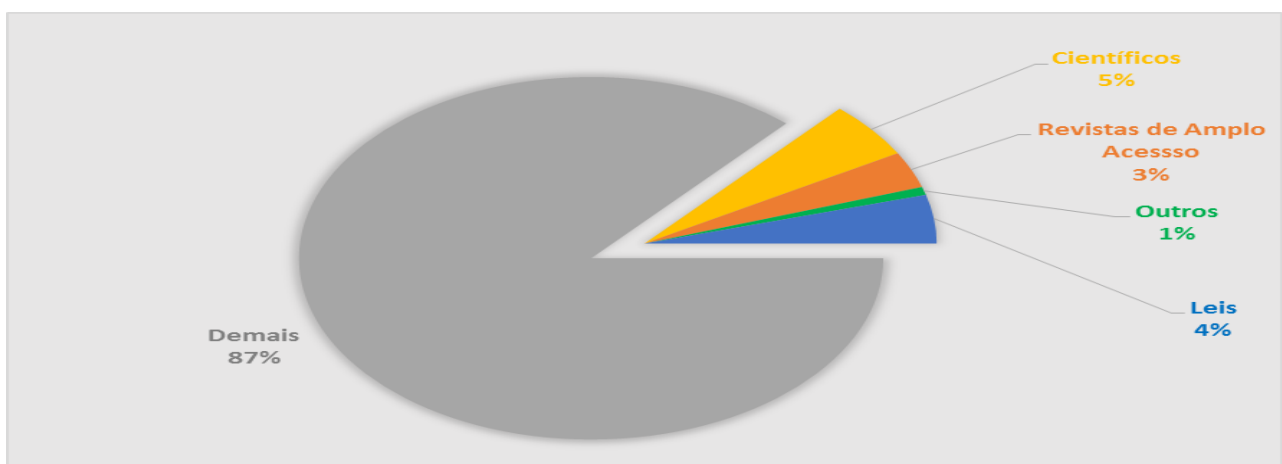


Gráfico 3 – Classificação dos links nos subgrupos do grupo semiconfiável

Mantendo-se no montante total dos links, porém focando-se agora para ao grupo dos links não-confiáveis, obteve-se a classificação de trinta e oito por cento dos links no subgrupo resumos, seis por cento no extensos, cinco por cento no artigos, dois por cento no grupo questões e três por cento no vídeos. Graficamente tem-se:

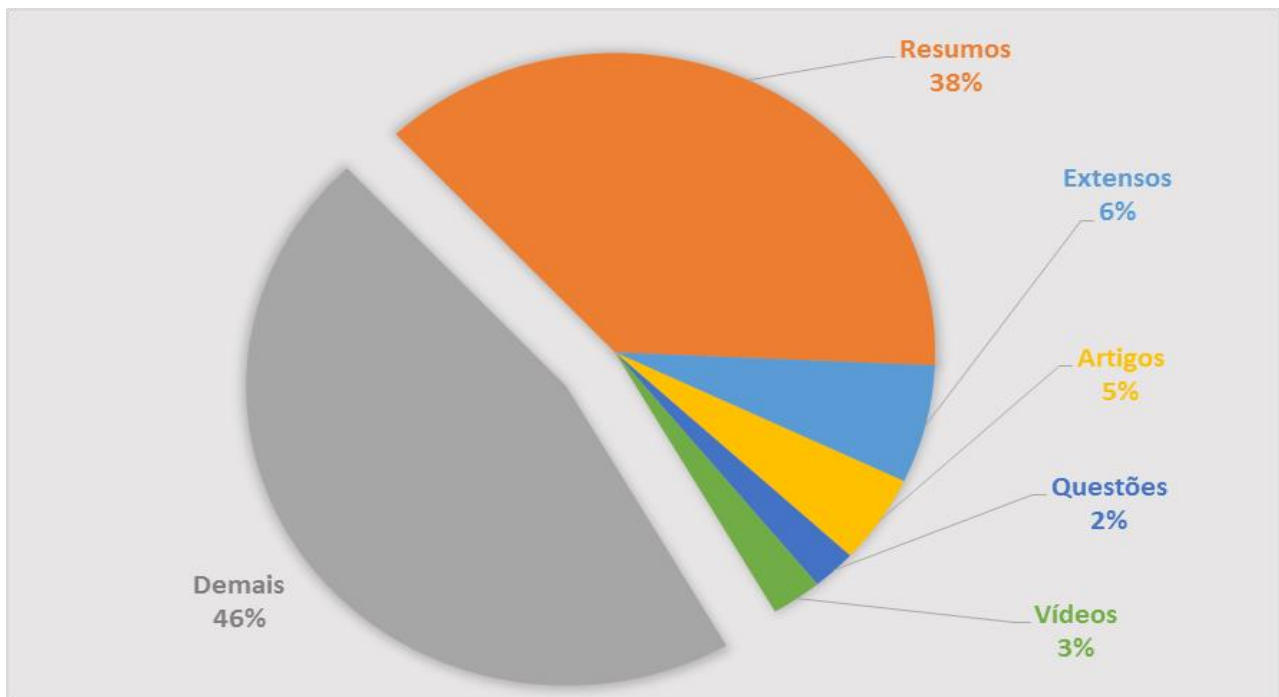
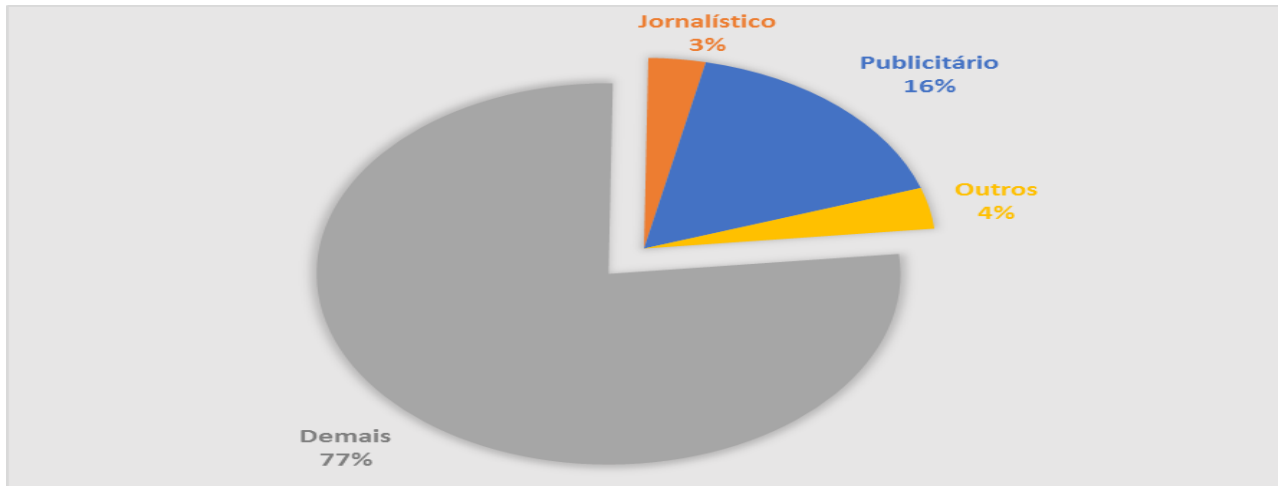


Gráfico 4 – Classificação dos links nos subgrupos do grupo não-confiável

Permanecendo ainda o olhar no montante total dos links, porém destacando-se agora o grupo dos links Paradidáticos, obteve-se a classificação de três por cento dos links no subgrupo Jornalístico, dezesseis por cento no Publicitário e quatro por cento em Outros. Graficamente pode-se representar da seguinte forma:



Gráfico 5 – Classificação dos links nos subgrupos do grupo Paradidático



## DISCUSSÃO

### O PROTO-SABER

Importante que se faça a distinção entre conhecimento e informação em tempos líquidos. Pode-se dizer, para fins deste estudo, que anteriormente se distinguia conhecimento de informação, sendo aquele produto duradouro e ansiado como ferramenta durável adquirida durante longos anos de estudo, capaz de alavancar determinada pessoa dentro de uma estrutura de trabalho predefinida, e essa como ciência de determinado fato, sem que necessariamente se tivesse noção de todas as peculiaridades ou de suas conjunturas. Atualmente, porém, a “*sociedade líquido-moderna tende a considerar como conhecimento o domínio superficial de informações, que nem sempre são integradas*” (TERUYA, BALISCEI e NASCIMENTO, p. 115 - 116 2016); assim a barreira hermenêutica entre informação e conhecimento também parece ter se liquefeito, de modo a que muitos alunos passaram a tratar ambos como indiferentes.

Tendo-se em vista a dinamicidade exigida pelas relações líquidas, as peculiaridades da informação (superficialidade, instabilidade, envelhecimento rápido, multiplicidade,

grande volume e assim por diante) estão obliterando os fundamentos do que se tinha como conhecimento, fazendo com que, na melhor das hipóteses o grau de conhecimento de determinada pessoa não seja mais medido pela sua profundidade ou pelo seu domínio, mas pela quantidade de informação acessível relacionada ao tema. Diz-se aqui ‘*acessível*’, pois nem mesmo a retenção/memorização desse conhecimento passa a ser relevante. Nesse sentido, Baliscei, Calsa, Stein (2014) explicitam claramente que, hoje em dia, o “*acesso à informação não significa a apropriação do conhecimento*”. Cria-se um proto-saber com reputação de conhecimento. Importante ainda frisar que esse proto-saber não necessariamente é correto, pois mais importante é a velocidade com que a informação é fornecida. Em um mundo no quais as causas e consequências são altamente passageiros, se preocupa menos com a qualidade e mais com a instantaneidade; o suficiente por enquanto é melhor que o bom ou o ótimo, pois estes denotam tempo para sua consecução.

### **ENSINO SUPERIOR JURÍDICO EM TEMPOS DE LIQUIDEZ**

O ambiente escolar não se vê à parte disso, pois os “*conhecimentos escolares parecem dissolver-se no mesmo momento em que são aprendidos, contrapondo-se à concepção de escola da modernidade sólida que busca a permanência e a durabilidade dos conteúdos*” (TERUYA, BALISCEI e NASCIMENTO, p. 115, 2016). Assim, a escola tenta preparar o aluno líquido para um ambiente sólido não mais existente e isso causa um afastamento do discente. (BARROSO e COSTA, 2016) O conhecimento escolar passa a ser compartimentado não somente dentro das paredes da escola, mas em toda a parte na qual se possa acessar a rede (SGORLA e LINDINO, p. 43 – 44, 2015), sendo que, “*na verdade, não há fronteiras para a informação devido às tecnologias modernas* (LIMA, FARIA e TOSCHI, p. 381, 2014). No entanto, isso se dá em pacotes de informações descartáveis em uma velocidade vertiginosa somente comparável ao do consumismo líquido, para seu pronto consumo, fazendo com que o desenvolvimento de ideias não seja mais louvável, mas sim seja importante a adsorção de proto-saber já devidamente processado de modo a facilitar seu uso e descarte instantâneo (BAUMAN, 2010).

Verdadeiramente o conteúdo em si é menos importante do que a rapidez com que se pode absorvê-lo e descartá-lo (PORCHEDDU, 2009); invertendo-se a lógica das universidades tradicionais nas quais se estudava algo por muito tempo, com qualidade, sem se importar com a velocidade, pois a qualidade valia o esforço uma vez que o conhecimento era visto como único bem impossível de ser subtraído pelo mundo (PORCHEDDU, 2009). Porém, o curso de Direito é um bacharelado, ou seja, uma formação fortemente teórica, que tem como principal objetivo criar o assim chamado *'pensamento jurídico'* no aluno, capacitando-o não somente a aplicar a lei, mas a argumentar e dialogar com pontos de vista diversos criticamente (ESSER, 2014). Entretanto, como formar um raciocínio jurídico, que é em essência criativo, não pronto, uma *slow food*, se o *fast food* da informação que não cria operadores do Direito, mas sim *'papagaios-rabulas'* que replicam superficialmente o que lhes é apresentado sem entender completamente o que dizem? Como evitar que os alunos somente tornem-se *"reprodutores daquilo que escutam ou leem nas chamadas da internet"* (ESSER, 2014)? Esse é o desafio do ensino superior jurídico em tempos líquidos.

Desafio esse que encontra especial foco quando se verifica o modo proposto pelo o qual o aluno deveria estudar. É notória a predominância no curso de direito de livros volumosos e altamente abstratos que, não raramente, são seccionados em vários volumes. Na verdade, a bibliografia desses cursos é, por expressa imposição legal, constituída majoritariamente (e quase somente) desse tipo de edição. Porém isso se contrapõe ao que o estudante da modernidade líquida anseia, pois, acostumados com o turbilhão de proto-saber, não conseguem *"se concentrar em leituras e aprendizagens mais demoradas"* (TERUYA, BALISCEI e NASCIMENTO, p. 116, 2016). O grau de mobilidade de algo representa o grau de liberdade, de modo que o mais móvel é o mais valioso, estratificando a própria sociedade (BAUMAN, p. 179, 1999); desse modo, sem valor/credibilidade, subliminarmente falando, também são os próprios livros, que devido a sua imobilidade, sua solidez, não se adaptam ao mundo líquido.

Essa constatação torna os resultados da presente pesquisa alarmantes, pois estudantes entediados e incrédulos pela bibliografia de seus cursos e não dispendo, comumente, em suas bibliotecas de não mais do que grossos livros, podem se ver (e

certamente o fazem) compelidos à procurarem na Internet meios de complementar, ou nas palavras de Karnal (2015), checar o conhecimento adquirido em sala de aula, pois a relação professor-aluno já encontra-se de tal forma abalada que aquele não é mais visto por esse como fonte confiável (BARROSO e COSTA, 2016). Isso é ainda corroborado por um crescente sentimento de desconfiança intergeracional que afasta cada vez mais o professor do aluno em um contínuo ciclo de culpa, abrindo-se assim cada vez mais um hiato que é preenchido pelo Google e outros meios de aprendizado informal.

Não haveria, a princípio, problema na complementação, ou mesmo na checagem, mas isso não se dá por meio de fontes confiáveis, mas sim através da dispensa da *“leitura, fundamental à sua formação jurídica, atendo-se a resumos e outros materiais circulados pela rede, extremamente fragmentados e superficiais”* (ESSER, 2014). Portanto, o uso de material impresso se apresenta, na psique líquida do aluno, como algo custoso, difícil e lento, pois, conforme demonstra CUNHA e BACKES (2012), o acesso ao proto-saber virtual é fácil, rápido, descomplicado e pode ser feito sem muito esforço mental; situação facilitada pelo uso de buscadores como o Google, os quais não exigem sequer a memorização de endereços eletrônicos e apresentam ferramentas de customização que traçam perfis de seus usuários e já pré-selecionam links de interesse pressuposto (GASQUE, p. 16, 2016).

Assim, conforme os resultados da presente pesquisa, o aluno é exposto no Google a um mundo muito mais líquido do que o acadêmico, a grande maioria do conhecimento indexado se trata, na verdade, de proto-saber fracionado, resumido e sem qualquer garantia de qualidade e, portanto, que dificilmente contribuirá para a formação de um *‘pensamento jurídico’*. Ademais, sem capacidade ou oportunidade de síntese do que estuda, já que os resumos não os proporcionam, o aluno perde/deixa de desenvolver a capacidade de indagar e aprofundar-se (BAUMAN e MAY, 2010), o que inexoravelmente leva à perda de sua individualidade, passando a somente reproduzir a síntese do pensamento/entendimento de outros autores de forma passiva/não crítica (ESSER, 2014).

Se uma biblioteca universitária é, ou pelo menos deveria ser, montada com cuidado e esmero para que somente conteúdos confiáveis sejam apresentados aos alunos; na Internet isso não ocorre: alunos sedentos por proto-saber podem ser atraídos a sites não

confiáveis, principalmente quando esses são a maioria. A situação se agrava quando se leva em conta o modelo e linguagem escolar. O modelo de educação atual privilegia a organização dos “conteúdos de maneira planejada, sequencial e compartimentada” (CHAVES e GARROSSINI, p. 565, 2016), contrapondo-se à vida digital de simultaneidades, interligações e links de sequência incerta e infinita. A momentaneidade da liquidez reduz a importância dos conteúdos, pois, uma vez que a modernidade líquida é imediatista e a utilidade última dos conteúdos universitários é posta em um futuro (agora muito incerto), ocorre uma dissociação entre o que a escola deseja e o que o estudante percebe.

Desse modo o horizonte de eventos do discente gera um ‘*interesse momentâneo*’ nos conteúdos (ALMEIDA, GOMES e BRACHT, 2008), que passam a ser vistos como algo a ser dominado temporariamente, já que ‘*seu único objetivo*’ é servir para completar com sucesso determinada prova ou ser aprovado em certa matéria. Esse descompasso ainda ocorre discursivamente, ao passo que a educação informal absorveu um contexto narrativo (CHAVES e GARROSSINI, p. 568, 2016). Em outras palavras, a universidade tem uma narrativa rígida, sistemática, previsível, invariável, lógica e longa, exigindo esforço para a sua assimilação, ao passo que a Internet e demais meios de comunicação atuais dinamizaram o proto-saber.

A dissociação de linguagem dominada pelo estudante (narrativa, superficial e rápida) tende a neutralizar ainda o pouco conteúdo confiável existente na rede, pois esse é constituído ou por livros digitais (ou digitalizados), os quais repetem a ‘desvantagem’ dos físicos, ou por artigos científicos com narrativa ininteligível ao estudante líquido, principalmente para os graduandos. Assim mais forte se demonstram os conteúdos não confiáveis, e principalmente, os em forma de resumo. Ocorre uma verdadeira barreira autopoiética, assim como descrita por Luhmann (1998), na qual o que é dito pela universidade (e seus professores) passa a não ser mais do que ruído ininteligível aos estudantes e vice versa. Isso, como adverte o próprio autor ao falar da Teoria dos Sistemas, gera uma ignorância recíproca, pois quando um sistema<sup>3</sup> não entende outro sistema<sup>2</sup>,

---

<sup>3</sup> Seja ele representado pelos estudantes ou pela universidade e seus professores.



ocorre uma dissociação dialética, pela qual um sistema passa a não mais influenciar o outro; de fato eles se ignoram. Os sinais acima demonstrados deixam claro que a barreira de ruído autopoietico está cada vez mais presente e suas consequências não se demonstram promissoras. Percebe-se assim que diante da estagnação enfadonha escolar, os jovens enfraquecem o vínculo com as propostas de aprendizagem da universidade. Local que passa a ser uma praça de convívio efêmero, cujos conhecimentos sofrem por um lado com a luta para encontrarem 'espaço' dentro da avalanche de informações proto-assimiladas diariamente e por outro lado, ainda carecem de credibilidade, já que não necessariamente estão acima dos expostos por qualquer pessoa na Rede. (HERNÁNDEZ, p. 16-17 2007)

## PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Paradigmaticamente, a esse aumento da importância dos ensinamentos não formais (dos quais as mídias televisivas e de internet ocupam o maior destaque), o papel psicológico da escola formal ainda é deveras semelhante ao que se tinha nos tempos sólidos: o de principal local do saber (CHAVES e GARROSSINI, p. 568, 2016). Incumbe-se a universidade de um dever incompatível, *a priori*, com o próprio público-alvo, que, sob a influência das tecnologias de informação, perdeu seu foco na escola (BARROSO e COSTA, 2016). Tem ocorrido verdadeira dissonância entre os objetivos, valores e métodos da escola e os de seus discentes. (BALISCEI, CALSA e STEIN, p. 218 – 219, 2016) Diante desse quadro, surgem propostas de ações que vão desde ao completo isolamento da escola do contexto digital, até sua incorporação ampla.

A questão não é se devemos nos inserir ou não em tais mudanças, que já estão postas. Mas sim a de tentarmos reconhecer que mudanças são estas, mapeando novos comportamentos e aprendendo a lidar com eles [, pois] a mesma tecnologia que poderia ser uma aliada, acaba se tornando a grande vilã nos processos de ensino e aprendizado, dependendo da forma como as utilizamos, evitando um entusiasmo excessivo e uma atitude de menosprezo pelas possibilidades heurísticas. (VELLOSO, 2015)

Entretanto, como assinala Velloso (p. 56 – 57, 2015), na maioria das vezes parece-se adotar uma resposta igualmente incompatível com o mundo líquido; noutras palavras, grande parte das propostas para ‘modernizar’ o ambiente escolar ainda carecem de inteligibilidade para os ‘sistemas líquidos’, apresentando respostas sólidas a um mundo líquido. Propostas como a de compelir os estudantes a leituras e atividades típicas do mundo sólido, são louváveis, porém corre-se o risco de mais uma vez incidir-se nos mesmos fatores que levaram e levam a atual crise da educação. Não se pode conter um mundo líquido em um pote de gelo, pois esse derreterá inexoravelmente. Uma visão que realmente possibilite o diálogo entre aluno e escola, de modo a que essa cumpra seu papel, deve incorporar o mundo líquido.

Vital ainda que se entenda o vocábulo ‘incorporar’ como não somente ‘usar’, mas sim como ‘fazer parte do sistema educacional’. Desse modo não basta um ambiente virtual ou que cada aluno tenha um *tablet*, se o ‘raciocínio’ pedagógico ainda é sólido. Isso já está sendo feito e mesmo assim as questões supracitadas ainda são pungentes. A questão do mundo líquido não está na substituição (de meios antigos por novos) está no derretimento de um modo de pensar para a incorporação de outro. Caso se decida por formar um curso universitário que realmente promova uma formação útil para o mundo líquido, deve-se não somente usar os meios modernos, mas indubitavelmente deve-se repensar a didática, a estrutura do curso, as matérias, a aula e todos os demais elementos. Santos (2017) exemplifica essa dificuldade ao falar dos currículos e agentes de educação em Pernambuco, demonstrando que o sistema educacional caminhou nos últimos anos para uma centralização e dissociação do local, gerando planificação; o que levou a perda de identidade escola – comunidade.

Nesse contexto, Baliscei, Calsa e Stein (2016) advertem que talvez não se chegue a uma escola ideal, mas uma escola possível. O que, ‘pensando liquidamente’, talvez seja a ‘melhor’ escola líquida, já que em um mundo de constante mudança a ideia de ‘ideal’ não é boa, pois é estável e o estável aprisiona, deteriora-se. Além disso, a incorporação da ideia de ensino permanente, incompleto e sempre presente, também traz para o mundo escolar outro importante fator líquido, a sucessão infinita de situação (PORCHEDDU, 2009). Outra importante ideia vem de Eco (2011) que sugere a incorporação de aulas para

‘capacitar’ o aluno a filtrar o ambiente virtual, para que assim ele não seja contaminado com links de baixa qualidade; o que favoreceria toda a Rede (incluindo alunos e não-alunos), pois a “*influência das redes baseadas na internet vai além do número de seus usuários: diz respeito à qualidade do uso*” (CASTELLS, p. 210, 2003).

Certamente ainda se está longe de se incorporar bem tais características líquidas, e outras tantas como o fracionamento/compartimentalização ou a releitura das fontes escritas para serem atraentes ao estudante líquido (evitando assim que seu aprendizado se dê somente nos resumos do Google), ou ainda a multiplicidade de formas (afastando-se os currículos gerais e pré-estabelecidos, como os do curso de Direito, os quais seja por imposição jurídica ou por outros motivos apresentam-se uniformemente no território nacional). Por outro lado, tais modificações não podem desnaturar a ideia de escola/universidade como local do conhecimento (BALISCEI, CALSA e STEIN, 2016). Não se trata de ‘substituir’, mas de ‘incorporar’. Repensar a educação é ato complexo e implica também em repensar a sociedade e o mercado de trabalho. Entretanto a mudança deve ser feita urgentemente, uma vez que a demora em se discutir ou o fato de se implantar mudanças por demasiado tempo implicarão na oferta de algo que é já velho no mercado dinâmico da atualidade. Resistir ou mover-se lentamente pode condenar a universidade ‘ao desuso’ como local do saber, inexoravelmente reduzindo-o a uma ideia puramente utilitarista no qual o crescimento da pessoa como indivíduo-cidadão não é importante (VELLASCO, SANTOS, 2016), ou, pior, mero local de compra do diploma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de um mundo líquido como descrito por Bauman traz à tona inúmeros pontos experienciados na vida atual. Essa visão também possibilita que se repense o ensino de modo a possibilitar uma ação efetiva que, não raramente, tomam forma de crise. O presente trabalho objetivou verificar a existência de justamente um desses pontos nevrálgicos: o deslocamento para a rede do campo de aprendizado, mais especialmente sob o enfoque de quais são e como são os materiais aos quais um aluno moderno-líquido de

Direito é exposto ao navegar o Google à procura de materiais de Direito Penal. Verificou-se que a maioria dos conteúdos apresenta pouca ou nenhuma confiabilidade, ou seja, não existe meio de controle de qualidade do conteúdo ou, se existe, é fraco. Pôde-se ainda aferir que a maioria do conteúdo é formado por textos resumidos que dificilmente contribuem para o desenvolvimento de um raciocínio jurídico. Diante desse quadro, propôs-se um repensar da universidade, para que, sem se anular, ela possa incorporar elementos líquidos diminuindo o descompasso entre aluno e escola, e assim cumprindo seu papel social.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Felipe Quintão De. GOMES, Ivan Marcelo. BRACHT, Valter. **Dilemas e desafios da educação na atualidade: uma leitura com Bauman**. Primeiro Simpósio Nacional de Educação. Unioeste. Cascavel – PR. 2008. Disponível em <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/6/Artigo%2005.pdf>. Acessado em 30 de jan. de 2017.

BALISCEI, João Paulo. CALSA, Geiva Carolina. STEIN, Vinícius. **Trabalho e educação na modernidade líquida: reflexões sobre práticas pedagógicas contemporâneas**. Revista Contexto & Educação. Ano 31. Nº 98. Jan./Abr. 2016. P. 203 a 221. Disponível em <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/5857>. Acessado em 30 de jan. de 2017.

BARROSO, Rita de Cássia Amorim. COSTA, Daniele Santana. **Tendências e contradições do uso das tecnologias no cotidiano dos jovens e adultos**. 11º Encontro Internacional de Formação de Professores e 10º Fórum Permanente de Inovação Educacional. v. 9, n. 1. 2016. Disponível em <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/2061>. Acessado em 30 de jan. de 2017.

BASÍLIO, Márcio Pereira. **Tempos líquidos – Resenha**. Revista Sociologias. nº.23 Porto Alegre Jan./Apr. 2010. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222010000100016](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222010000100016). Acessado em 30 de jan. de 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. **Modernidade líquida.** Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Desafios educacionais da modernidade líquida.** Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 148, p. 41-58. jan./mar. 2002.

\_\_\_\_\_. **Tempos líquidos.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

\_\_\_\_\_. **Vida Líquida.** 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

\_\_\_\_\_. MAY, Tim. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos.** Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.: 2010.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet — reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CHAVES, Gabriel Lyra. GARROSSINI, Daniela Favaro. **Estruturas simbólicas e transmissão cultural: educação formal, mídia de massa e o debate da escola paralela.** Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación, Norteamérica, 0, mar. 2016. Disponível em: <http://revista-redes.hospedagemdesites.ws/index.php/revista-redes/article/view/411>. Acessado em 31 de jan. de 2017.

CUNHA, Andreza Lima Marimon da. BACKES, Luciana. **O que o professor google não ensina aos alunos adolescentes e o que nós, educadores, precisamos aprender.** Colabor@ - A Revista Digital da CVA-RICESU, Vol. 7, N<sup>o</sup>27. 2012. Disponível em <http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/211>. Acessado em 30 de jan. de 2017.

EBIZMBA. **Top 15 most popular search engines.** Ebizmba Guide, 2016. Disponível em <http://www.ebizmba.com/articles/search-engines>. Acessado em 30 de jan. de 2017

ECO, Humberto. **O excesso de informação provoca amnesia.** Entrevista concedida a Luís Antônio Giron em 30/12/2011. Revista Época. 2011. Disponível em <http://revistaepoca.globo.com/ideias/noticia/2011/12/umberto-eco-o-excesso-de-informacao-provoca-amnesia.html>. Acessado em 30 de jan. de 2017.

ESSER, Carolina Diamantino. **O desafio dos professores de Direito em tempos de modernidade líquida.** Revista da Faculdade Mineira de Direito, Belo Horizonte, v. 17, n. 33, p. 133-143, jul. 2014. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/Direito/article/view/P.2318-7999.2014v17n33p133>. Acessado em 31 de jan. de 2017.



GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Internet, mídias sociais e as unidades de informação: foco no ensino-aprendizagem. Brazilian Journal of Information Studies: Research Trends. 10:2. p.14-20. 2016. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/bjis/article/view/5929>. Acessado em 31 de jan. de 2017.

GOOGLE BRASIL. **Página inicial de pesquisa**. Disponível em: [www.google.com.br](http://www.google.com.br). Acessado em 31 de jan. de 2017.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Tradução: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004**. MEC – Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acessado em 31 de jan. de 2017.

OAB – Ordem do Advogados do Brasil. **XXI Exame de Ordem - Unificado Edital de Abertura**. Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. 2016. Disponível em: [https://www.oabmg.org.br/exame\\_novo/doc/26092016164128\\_Edital%20-%20XXI%20EOU.pdf](https://www.oabmg.org.br/exame_novo/doc/26092016164128_Edital%20-%20XXI%20EOU.pdf). Acessado em 31 de jan. de 2017.

PORCHEDDU, Alba. **Zygmunt bauman: entrevista sull'educazione. Sfide pedagogiche e modernità líquida**. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000200016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000200016&script=sci_arttext). Acessado em 31 de jan. de 2017.

RODAS, Cecilio Merlotti; VIDOTTI, Silvana A. BORSETTI, Gregorio. **Eye tracking em user experience: o que os seus olhos revelam**. Brazilian Journal of Information Studies: Research Trends. 10:3. 2016. p.112-119. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/bjis/article/view/5997>. Acessado em 31 de jan. de 2017.

SGORLA, Kristian; LINDINO, Terezinha Corrêa. **Capitalismo, Sociedade de Consumo e seus Reflexos na Educação Contemporânea**. Revista Pleiade, 09(18): 42-51, Jul./Dez., 2015. Disponível em: <http://intranet.uniamerica.br/site/revista/index.php/pleiade/article/view/290>. Acessado em 31 de jan. de 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2013 – Acesso à Internet e à Televisão e Posse de Telefone Móvel Celular para Uso Pessoal**. Disponível em:

[http://ftp.ibge.gov.br/Acesso\\_a\\_internet\\_e\\_posse\\_celular/2013/pnad2013\\_tic.pdf](http://ftp.ibge.gov.br/Acesso_a_internet_e_posse_celular/2013/pnad2013_tic.pdf).  
Acessado em 31 de jan. de 2017.

KARNAL, Leandro. **Palestra realizada no IV Encontro Institucional da Magistratura Trabalhista da 5ª Região.** ESCOLA JUDICIAL.TRT 5ª Região. Salvador. 2015

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. FARIA, Juliana Guimarães. TOSCHI, Mirza Seabra. **A produção do conhecimento na sociedade da informação: reflexões filosóficas sobre a pesquisa em educação.** Educação e Filosofia Uberlândia, v. 28, n. 55, p. 373-393, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/14240/15266>.  
Acessado em 31 de jan. de 2017.

LUHMANN, Niklas. **Sistemas sociais: lineamentos para una teoría general.** Trad.Silvia Pappe y Brunhilde Erker; coord. por Javier Torres Nafarrate. Rubí (Barcelona): Anthropos; México: Universidad Iberoamericana; Santafé de Bogotá: CEJA, 1998.

SANTOS, Adriano de Araujo. **Educação e pós-modernidade: reflexões sobre o currículo e os parâmetros curriculares de pernambuco a partir das ideias de Anthony Guiddens e Zygmunt Bauman.** Debates en Educación y Curriculum. Congreso Internacional de Educación. Ano 1. N. 1. Set. 2015 – Ago 2016. Disponível em: <http://posgradoeducacionuatx.org/pdf2015/A054.pdf>. Acessado em 31 de jan. de 2017.

TERUYA, Teresa Kazuko. BALISCEI, João Paulo. NASCIMENTO, Mariana Costa do. **Trabalho docente na modernidade líquida: o prezi no processo ensino e aprendizagem dos/as “alunos/as surfistas”.** Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 15 - n. 1 - Itajaí, jan-abr 2015. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/5863>. Acessado em 31 de jan. de 2017.

VELLASCO, Bianca Alencar. SANTOS, Silvair Félix. **A representatividade discursiva das instituições de ensino superior presentes em Anápolis.** ANAIS - Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH – SEPE O cenário econômico nacional e os desafios profissionais. p. 1 – 13. 2016. Disponível em: <http://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/article/view/7065>. Acessado em 31 de jan. de 2017.

VELLOSO, Luciana. **Entre aproximações e afastamentos: tecnologias, mobilidades e educação.** Cadernos Zygmunt Bauman. v. 5. N. 10. 2015. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/index>. Acessado em 31 de jan. de 2017.