

Universidade, Currículo e Diretrizes Curriculares no Curso de Direito

Milton Linhares

Conselheiro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação – CNE/MEC;
Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo – USP;
São Paulo – SP [Brasil]
miltonlinhares@mec.gov.br

Mônica Tereza Mansur Linhares

Doutora em Filosofia do Direito e do Estado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP;
Mestre em Direito Político e Econômico pela Universidade Presbiteriana Mackenzie;
Professora universitária na área de Direito Educacional.
São Paulo – SP [Brasil]
monicamansur@uol.com.br

▼ Neste artigo, os autores traçam uma breve análise sobre a problemática do currículo e das diretrizes curriculares para o curso de Direito, bacharelado, instituídas pela Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, do Conselho Nacional de Educação. Com efeito, o currículo e as diretrizes curriculares para o ensino do Direito se revestem de importância fundamental para a condução das diretrizes do ensino jurídico no Brasil. Constituem-se numa preocupação de toda a comunidade acadêmica, jurídica e profissional, e do Estado brasileiro – suas autoridades e sociedade –, que se responsabilizam pelas definições e decisões curriculares no campo da normatização jurídico-educacional. O sentido desta análise é apresentar os aspectos educacionais, pedagógicos, éticos, jurídicos e, sobretudo, filosóficos do currículo jurídico e de suas diretrizes para o curso de Direito. Discute-se, ainda, o papel e a importância da universidade na implantação dos currículos no ensino do Direito, visando ao desenvolvimento e à proposição de novos paradigmas curriculares para o curso de Direito.

Palavras-chave: Currículo. Diretrizes Curriculares. Curso de Direito. Universidade.

1 Introdução

“O currículo é a mediação da educação.”

Antônio Joaquim Severino

Em 29 de setembro de 2004, após inúmeros trabalhos e discussões no âmbito do Ministério da Educação (MEC), foi publicada pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução CNE/CES nº 9/2004¹, que trata das diretrizes para a configuração dos currículos dos cursos jurídicos. Por força de 13 (treze) artigos, a referida resolução definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais a serem seguidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, em seus cursos de Direito, bacharelado.

Depreende-se da leitura da Resolução CNES/CES nº 9/2004, que, quanto à metodologia adotada, o curso de Direito deve focar pela ordem: organização de curso; projeto pedagógico; perfil desejado do formando; competências e habilidades; conteúdos curriculares; estágio curricular supervisionado; atividades complementares; sistema de avaliação; trabalho e curso; regime acadêmico; duração do curso. Além disso, em razão da obediência à Resolução em vigor, os cursos de Direito devem trabalhar conteúdos e atividades que atendam a 3 (três) eixos de formação jurídica, interligados, que são os seguintes:

1. Eixo de Formação Fundamental: objetiva integrar o aluno no campo jurídico, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber;
2. Eixo de Formação Profissional: abrange o enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação dos diversos ramos estudados, sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil;
3. Eixo de Formação Prática: objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos.

Sob o prisma jurídico, as diretrizes curriculares nacionais são entendidas como normas de conduta regulatória, de natureza jurídico-educacional, emanadas de normas do Direito Educacional por órgão juridicamente competente.

Na sua dimensão substancial, o estudo das diretrizes curriculares nacionais diz respeito à própria efetividade do Direito à Educação Superior, à qualidade de ensino jurídico oferecido pelas diferentes modalidades administrativas de Instituições de Educação Superior em seus cursos jurídicos e à qualidade de elaboração de novos paradigmas que envolvem a complexa problemática do ensino jurídico no País.

Em sentido amplo, investigar as diretrizes curriculares nacionais constitui-se em melhor oportunidade de compreender as importantes relações referentes ao currículo jurídico, o que vale dizer, debruçar-se sobre aspectos do currículo em conexão com os temas da educação superior, do ensino e da formação jurídica, do currículo, da sociedade, filosofia e cultura.

Em sentido estrito, o estudo das diretrizes curriculares nacionais orientadoras dos cursos de Direito constitui-se em oportunidade de construção da própria cidadania.

Demonstrar-se-á, no entanto, que as diretrizes curriculares instituídas pela Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, para o curso de Direito, constituem-se em algo muito mais do que a simples obediência fria e positivista da norma regulatória imposta pelo órgão educacional competente.

O currículo deve representar uma preocupação do Estado brasileiro e das autoridades que se responsabilizam pelas definições e decisões no campo jurídico-educacional sobre o desenvolvimento da educação superior e deve se revestir de importância capital para a condução das Diretrizes da Educação Superior no que tange ao ensino jurídico.

Por isso, examinar o currículo, seus elementos e componentes estruturais, enfim, as questões que envolvem as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Direito é de grande relevância para a sociedade, para o Estado, para a comunidade acadêmica e profissional e para os agentes edu-

cacionais envolvidos. Entretanto, é preciso retroceder aos fundamentos filosóficos da educação para ter-se a real dimensão de significado e alcance das atuais diretrizes curriculares nacionais instituídas para o curso de Direito.

2 Origem Etimológica e Conceito do Termo Currículo

A palavra currículo deriva do verbo latino *currere*², que significa correr, carreira, dar uma carreira sem parar, entrar a correr, ou ainda, caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir; por isso, encerra três ideias principais: 1ª) noção de sequência ordenada; 2ª) noção de totalidade de estudos; 3ª) sequência, continuidade ou o percurso a ser seguido. O currículo, assim compreendido, se configura na estrada, ou seja, no caminho que o aluno irá percorrer para poder graduar-se no curso escolhido.

Originalmente, o *curriculum* significava “*pista de corrida*”³. Neste sentido exato, o currículo é substantivo e estruturalmente estático. Todavia, é preciso considerar que a palavra *curriculum*, que deriva do verbo latino *currere*, significa “*correr*” e, nesta acepção, o currículo, na sua raiz, é profundamente dinâmico, é uma atividade permanente. Sob essa segunda perspectiva epistemológica, o currículo é, portanto, uma tarefa para desenvolver ao longo da vida.

Tomaz Tadeu da Silva (2000, p.43) aponta, relativamente ao alcance educacional e filosófico do currículo, que o entende “*como atividade que o currículo deve ser compreendido – uma atividade que não se limita à nossa vida escolar, educacional, mas à nossa vida inteira*”.

Etimologicamente⁴, a palavra currículo – ou *curriculum*, nos Estados Unidos e países de língua inglesa – deriva da palavra latina *curros* (carro, carruagem) e de suas variações *curriculu* (ato de correr) e *curriculum* (lugar onde se corre).

Na sua origem etimológica encontram-se, ainda, os substantivos *cur-sus* (carreira, corrida) e *curriculum* que, por ser neutro, tem o plural de *curri-*

cula, que significa carreira, em forma figurada. Disso derivam as expressões, tais como: *cursus forensis* (carreira de foro), *cursus honorum* (carreira das honras, das dignidades funcionais públicas, sucessiva e progressivamente ocupadas). Especificamente nos documentos jurídicos e oficiais e na literatura pedagógica usa-se, porém, o termo *currículo*.

Roberto Sidnei Macedo aponta que

O termo *cursus* passa a ser utilizado, com variedade semântica a partir dos séculos XIV e XV, nas línguas como o português, o francês, o inglês, como linguagem universitária. Contudo, a palavra *curriculum* é de uso mais tardio, nessas línguas. (MACEDO, 2007, p. 22)

Sobre as origens conceituais da palavra currículo, a *Enciclopédia Mirador Internacional* traz a seguinte definição:

Currículo, do ponto de vista pedagógico, é um conjunto estruturado de disciplinas e atividades, organizado com o objetivo de possibilitar seja alcançada certa meta, proposta e fixada em função de um planejamento educativo. Em perspectiva mais reduzida, indica a adequada estruturação dos conhecimentos que integram determinado domínio do saber, de modo a facilitar seu aprendizado em tempo certo e nível eficaz. (ENCICLOPÉDIA MIRADOR INTERNACIONAL, 1982, p.180)

Porém, essa definição restringe ontologicamente seu conteúdo educativo a somente um documento escrito, supondo-se, contudo, pelo conceito ora apresentado, inúmeras construções, tais como: pedagogia, disciplinas, objetivos, atividades, planejamento, domínio do saber (ciências particulares), aprendizagem e eficácia de aprendizagem.

Na dimensão ética, por exemplo, o currículo abarcaria, por um lado, valores e atitudes referentes à instituição de ensino e à sua função, concepções sobre a natureza e função da educação e sobre a natureza dos alunos; por outro, estariam diretamente ligadas às ideias filosóficas de seu usuário, assim, intimamente relacionadas com os fundamentos filosóficos. Portanto, imbricando-se com a Filosofia da Educação.

Na dimensão teórica, que inclui as várias opções científicas com que cada usuário do termo currículo faz para explicar de forma coerente essa construção, temos: a função da instituição de ensino, a natureza do processo de aprendizagem e mesmo a natureza e a função da educação, em relação ao indivíduo e à coletividade, e em relação destes com a sociedade. Por sua vez, a dimensão prática do currículo preocupar-se-ia com a organização e o funcionamento da instituição de ensino, em conformidade com as diretrizes curriculares e institucionais do seu projeto-pedagógico e as opções assumidas nas dimensões anteriormente citadas.

De acordo com esse conjunto de assunções, organizaria a parte prática do currículo e de seu funcionamento de maneira a dar prioridade ao estudante, sua formação e seu desenvolvimento, ao conteúdo das disciplinas, ao processo de ensino, ou, ainda, às exigências culturais. Portanto, diferentes concepções filosóficas, posições teóricas e maneiras de conhecer a prática ligada ao currículo, além de objetivos e a formação dos autores pertencentes a tradições diversas, como veremos mais adiante, fazem com que não exista um significado uno e nem uma definição dicionarizada do termo currículo que seja aceita por todos, constituindo-se, portanto, na indicação da existência da polissemia no seu conceito.

3 Complexidade da Conceituação de Currículo

Não existe uma verdadeira e única definição de currículo que envolva todas as ideias acerca da estruturação das atividades educativas do currículo.

Corroborar esse entendimento o dizer de Adalberto Dias de Carvalho quando afirma que

Se percorrermos a literatura sobre o conceito de currículo encontraremos várias noções e concepções. Nesse contexto, referimos: currículo formal, currículo substancial, percebido, experienciado, currículo observado, currículo operacional, informal, oculto, entre outras expressões (CARVALHO, 2006, p. 68).

É preciso assim admitir-se que o currículo se define pela sua complexidade. Trata-se, portanto, de um conceito que não tem um sentido único, visto que a conceituação de currículo é problemática e não existe um consenso, pois se situa, conforme aponta Antonio Ribeiro (1990, p. 11), na *“diversidade de funções e de conceitos em função de perspectivas que se adotam, o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo”*.

José Augusto Pacheco (2005, p. 34-35) afirma, porém, que existe, um consenso – o que permite falar-se de um campo epistemologicamente específico – quanto ao objeto de estudo, que é de natureza prática e ligado à educação, e quanto à metodologia, que é de natureza interdisciplinar, no quadro das Ciências Sociais e Humanas.

No campo da Pedagogia, entende-se o currículo como um conjunto estruturado de disciplinas e atividades, organizado com o objetivo de possibilitar que seja alcançada certa meta proposta e fixada em função de um planejamento educativo.

No campo do Direito, a vivência do currículo e das questões que o envolvem configura-se numa problemática significativa a professores e pesquisadores acadêmicos, especialmente aqueles ligados à área da Ciência e da Filosofia da Educação e do Direito, em que a discussão em torno do currículo assume cada vez maior importância no conhecimento pedagógico.

O currículo indica, ainda, a adequação e estruturação dos conhecimentos que integram determinado domínio do saber, de modo a facilitar seu aprendizado em tempo certo e nível adequado. Sob essa perspectiva, pode-se compreender o currículo como um núcleo que corporifica o conjunto de todas as experiências cognitivas e afetivas proporcionadas aos estudantes no decorrer do processo de sua formação, conjunto envolvido, entretanto, com a produção de identidades individuais, coletivas, sociais e culturais particulares.

Dentro da complexidade do que significa definir currículo, qualquer tentativa de sistematização deve passar necessariamente pela observação de alguns dualismos apontados por José Domingo Contreras:

O currículo deve propor o que se deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender? O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou é também o que se ensina e aprende na prática? O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou inclui também a metodologia (as estratégias, métodos) e os processos de ensino? O currículo é algo especificado, delimitado e acabado que logo se aplica ou é de igual modo algo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação? (CONTRERAS, 1991, p. 177-179.)

Respondendo a essas interrogações, pode-se dizer que é difícil encontrarmos uma definição única de currículo, visto que sua conceituação é problemática. Entretanto, para se criar uma base comum de diálogo e discussão é imprescindível que todos quantos se debruçam sobre a questão curricular estabeleçam as relações de currículo com a transformação e emancipação da sociedade, com o acesso à justiça, com a cultura, seus valores inerentes e, ainda, com as concepções de Homem, Mundo e Informação.

4 O currículo no contexto pedagógico e educacional

No contexto pedagógico, o currículo diz respeito ao conjunto estruturado de disciplinas e atividades, organizado com o objetivo de possibilitar seja alcançada certa meta educacional. Nesse contexto, o currículo diz respeito ainda ao significado de “ordem como seqüência” e “ordem como estrutura”, ou seja, além de expressar os conteúdos de ensino, é também estabelecida a ordem de sua distribuição por aqueles que definem o curso. Nesse sentido, perpassa uma concepção de prescrição. Trata-se, portanto, da seguinte problemática: saber “o que” e “como” se deve ensinar em instituições educacionais, ainda, “o que deve” e “de que forma” deve ser apreendido, conhecido⁵, sobretudo, compreendido pelo processo educativo e mediado pelo currículo⁶ ao longo da vida, pelo sujeito cognoscente.⁷

José Gimeno Sacristán e A. I. Pérez-Gómez, (1998, p.119), por exemplo, apontam que “o currículo, sob a ótica pedagógica prescritiva, implica a ideia de regular ação educativa e controlar a distribuição do conhecimento, além de estabelecer a ordem de sua distribuição”. Com base nessas constatações, o conceito de currículo oficial, constitui-se a prescrição legal da organização das matérias/disciplinas a serem trabalhadas na instituição de ensino e demais orientações tais como conteúdos, didáticas, avaliações.

No contexto educacional, o currículo diz respeito à construção e seqüência dos conteúdos (quando ensinar), às formas de estruturar e acompanhar as atividades de ensino e de aprendizagem (como ensinar e avaliar a aprendizagem) e às competências e habilidades a desenvolver (o que e por que ensinar).

O currículo diz respeito, especialmente, à emancipação dos próprios alunos envolvidos no processo de formação e ensino-aprendizagem, atingidos diretamente pelas políticas de implantação das diretrizes curriculares, muitas vezes, alijados de participar de sua construção, frequentemente elaboradas de maneira heterônoma.

Por isso que, entende-se que o processo da construção do currículo na instituição de educação superior deve sempre respeitar a imprescindível interação entre instituição de ensino e aluno, entre docente/discente/educador/educando e órgãos públicos. Jamais deve ser constituído e imposto de forma heterônoma, como tem ocorrido.

5 Currículo como Campo de Estudo Específico no Direito

O campo de estudo curricular é complexo e interdisciplinar, tendo em vista que a teoria do currículo envolve um amplo espectro de investigação acadêmica.

William Schubert (1986, p.15-17) considera que representar o “*currículo como campo de pesquisa e de prática necessita concebê-lo como algo que mantém certas interdependências com outros campos do conhecimento*”, o que exige uma perspectiva ecológica na qual o significado de qualquer elemento deve ser visto como algo em constante configuração pelas interdependências com as forças com as quais está relacionado.

Dentro desse campo abrangente, entretanto, destaca-se a Teoria da Educação, que se esforça para compreender o currículo para além das disciplinas acadêmicas e escolares.

O currículo, como campo de conhecimento epistemológico educacional específico, somente começou a adquirir foro de preocupação teórica e epistemológica com os trabalhos de John Dewey (2002), John Franklin Bobbitt (1924), Wenett Chartes (1923), Vergil Herrick (1947) e Ralph Tyler (1949).

Sob o prisma jurídico, no entanto, os estudos curriculares têm vindo a ganhar cada vez mais terreno nas universidades, especialmente nos cursos de pós-graduação. Porém, o delineamento como campo específico de produção científica na ciência do Direito ainda é inexpressivo. Além disso,

no campo do Direito o currículo tem sido estudado não como objeto de conhecimento específico.

Não há, portanto, uma disciplina específica na graduação, nem na pós-graduação, que trate da questão curricular e das consequentes problemáticas epistemológicas críticas afeitas, exclusivamente, ao conhecimento do Direito, como já existe na Ciência da Educação.

O que se constata é a produção acadêmica da temática conectada com a questão da denominada “*crise do ensino jurídico*”. Percebe-se, em razão disso, a necessidade para a formação de um adensamento da literatura específica sobre a temática a fim de multiplicarem-se os atores críticos no cenário do ensino jurídico.

Dentro do ensino da Ciência do Direito, por exemplo, o ensino do Direito Processual, ou o ensino do Direito Constitucional, tendem a centrar-se em estratégias de ensino dentro de campos únicos, por outro lado, nota-se que a teoria do currículo, lastreada na Ciência da Educação, pretende compreender o significado geral do currículo, centrando-se, especialmente, em temas interdisciplinares, tais como a questão da Educação Ambiental, as questões de Educação para a Terceira Idade, Educação Bioética, Educação a Distância, Ensino Não-Presencial, Educação de Direitos Humanos, etc.

Compreende-se que o currículo do Direito, deve, necessariamente, abarcar conhecimentos interdisciplinares e transdisciplinares, como, por exemplo, as relações entre o currículo, o indivíduo, o poder, sua formação, a sociedade, temas que são frequentemente ausentes na configuração do currículo jurídico nas instituições de ensino.

Porém, é preciso levar em conta o fato de que o currículo, seja ele de qual campo do conhecimento for, acaba sempre numa prática pedagógica, sendo condensação e expressão, não somente da imposição heterônoma da lei, que prescreve o que ele deva ou não conter. O currículo apresenta-se como uma construção de alcance educacional, filosófico e cultural, e é lógico que, por sua vez, impregne todo tipo de prática escolar.

6 A contribuição da Filosofia para o Currículo Jurídico⁸

Do ponto de vista filosófico, o currículo deve constituir-se num caminho fecundo para a realização pessoal, repleto de sentido, numa perspectiva de formação curricular do ser humano ao longo da vida. Por isso, defende-se aqui a ideia de que o currículo e suas diretrizes no ensino não devem se constituir, simplesmente, mera construção normativa fechada, positivista, estanque, permanentemente imutável. Ainda, sob o prisma filosófico, pode-se compreender o currículo jurídico como uma construção metajurídica.⁹

Isso porque, além da lei, estão envolvidos em sua construção as filosofias, linguagens, discursos, escolhas, comportamentos, valores e cultura, intenções e finalidades educativas, que dizem respeito, sobretudo, àquilo que a instituição de ensino faz e para quem faz. Por esse entendimento, a prescritividade e a normatividade do currículo constituem-se apenas e tão somente em uma de suas dimensões.

O currículo jurídico, além disso, deve ser entendido como uma *práxis* libertadora e crítica na vida de cada um. Nesse sentido, importa sempre saber que caminhos e trajetórias pretende percorrer e por que, articulando presente, passado e futuro. Essa busca é uma atitude e tem um nome: procura pela sabedoria, talvez o maior desafio para a construção do currículo nos caminhos da existência e da coexistência.

A Filosofia no conjunto de saberes dinâmicos continua a ser o amor à sabedoria, que urge recuperar e integrar na construção e organização dos conhecimentos, pois, como nos diz Emanuel Medeiros (2005, p. 3), “a Filosofia é centro do currículo na educação ao longo da vida”.

O conceito de currículo tem, pois, na sua raiz e configuração, um pleno sentido e alcance filosófico e educacional. Isso ocorre porque a Filosofia sempre se constituiu vinculada a uma intenção pedagógica e formativa do ser humano. E a educação, embora se expresse como uma *práxis* social, nun-

ca deixou de referir-se a fundamentos filosóficos, mesmo quando fazia deles uma utilização puramente ideológica.

Como afirma Antônio Joaquim Severino

A grande maioria dos pensadores que construíram a cultura ocidental sempre registrou essa produção teórica em textos relacionados à temática educacional, discutindo aspectos epistemológicos, axiológicos ou antropológicos da educação. (SEVERINO, 2008, p. 9).

Esse testemunho já é suficiente para demonstrar o quanto é necessário manter vivo e atuante esse vínculo entre a visão filosófica e a intenção pedagógica. Vale dizer, é extremamente relevante a formação filosófica do educador. Entretanto, a experiência cotidiana nos revela que ocorre uma deficiência pedagógica e curricular e do próprio processo de ensino e de formação dos profissionais do curso de Direito. Por isso, além do vínculo entre a Filosofia e a intenção pedagógica e educacional, a escolha de um adequado caminho curricular no ensino do Direito se torna viável na medida em que possam ser substituídos inadequados paradigmas racionais de fundamentação jurídica filosófica. Essa perspectiva, que se entende superada pelas incontestes transformações sociais, econômicas, jurídicas e culturais por que passam as modernas sociedades políticas, mostra um caminho que nos conduz a um outro modo de produção do Direito e que, por via de consequência, propicia reflexão mais crítica sobre as diretrizes curriculares do ensino jurídico.

Ocorre que, muitas vezes, desconsideram-se nas Instituições de Ensino Superior durante a elaboração dos currículos jurídicos e no discurso pedagógico da docência no ensino superior do Direito, a complexidade, a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e as atividades desenvolvidas nos Núcleos de Prática Jurídica.

Desconsideram-se, também, toda uma perspectiva epistemológica curricular holística, ética e emancipatória¹⁰. Imperiosa, portanto, uma nova configuração das diretrizes curriculares e do currículo, ou seja, um novo paradigma curricular para o curso e, conseqüentemente, para o ensino de Direito. É desejável uma abertura epistemológica para a elaboração e integração do conhecimento, especialmente dos conteúdos das disciplinas curriculares, pois dessa maneira combate-se a fragmentação positivista e dogmática dos saberes por sua própria natureza no ensino do Direito.

Constata-se que as profundas mudanças ocorridas no campo social, político, cultural e econômico por que tem passado o país, nos últimos anos, conduzem à exigência de uma ciência jurídica que, sobretudo, seja capaz de responder a essa nova realidade, em intensa evolução e transformação. A ciência jurídica precisa ser capaz, também, de responder à sua paradoxal e intensa produção legislativa e que tenha em conta os atuais conhecimentos e as exigências de maleabilidade deles decorrentes.

Gabriel Benedito Issaac Chalita aponta que

O século XXI apresenta uma enorme gama de desafios para o estudioso e o cientista do Direito. A sociedade em transformação exige uma resposta constante na solução de seus conflitos. A pessoa humana não é estática, não se satisfaz, e isso gera um conflito continuado de expectativas individuais e coletivas. Novas tecnologias, novas fontes de informação, novos domínios da ciência e o Direito não podem ficar à margem, pois que trata do mister de fazer justiça de restabelecer o sentido e a opção de vida em grupo que gerou a própria sociedade. Evidentemente, a sociedade contemporânea não tem um sentido de opção, o Estado se configura uma necessidade. Não há alternativa de se fazer parte ou não do Estado, a questão é de solução dos conflitos que se repetem e dos novos desafios gerados por novas posturas da sociedade. (CHALITA, 2005, p. 229-245).

No contexto do sistema de ensino brasileiro, especificamente no campo da nova configuração de um currículo jurídico, devem ter início essas mudanças paradigmáticas na forma de ver e perceber o mundo e transformar a nossa realidade. E a justificativa para tanto é que o ensino do Direito, como vem sendo historicamente desenvolvido, não consegue mais suprir essas necessidades por meio da construção de seu currículo jurídico; e não o faz tão somente porque os atuais currículos jurídicos encontram-se amortecidos. Ademais, pode ser vista como inadequada a aplicação da metodologia e pedagogia do ensino jurídico quando, ao optar por um paradigma curricular fixo, com programas e matrizes curriculares isoladas e estanques, enfatiza o positivismo exclusivamente legalista.

O ensino e o currículo jurídico, na forma como atualmente ministrados, não vêm estruturados em práticas pedagógicas direcionadas para a emancipação do educando, mas, sim, em tradições culturais imbricadas às próprias práticas do poder, ao qual eram destinados e para o que se treinaram os bacharéis durante o período Imperial no Brasil.

Todavia, quando se fala de ensino jurídico não parece que se esteja referindo a uma estrutura curricular invejável, bem estruturada e desenvolvida, cujas concepções pedagógicas fossem as mais arrojadas e as mais eficazes, do ponto de vista da relação ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a visão filosófica, as intenções educativas e pedagógicas do currículo e da educação no ensino superior universitário devem concentrar-se em preparar para o trabalho, para a vida adulta e responsável, para a formação integral e para o desenvolvimento pessoal do ser humano na sua totalidade.

Nesse sentido, impende-se que a educação e o currículo do ensino jurídico superem o enfoque meramente legalista, tecnicista e burocratizante e que aproximem o Direito da sociedade, numa prática relacional, dialógica, cultural e comunitária, visando à superação das desigualdades sociais.

As instituições de ensino devem considerar na aplicação de seus currículos e na metodologia do ensino jurídico a abertura filosófica e cognitiva

da pessoa humana, em face da pluralidade e do relativismo¹¹, e, ao mesmo tempo, devem observar a importância da unidade de toda a humanidade. Isso porque o mundo marcado pela complexidade e pela incerteza demandará forçosamente do educando transformações e mudanças diante da diversidade e da multiplicidade de novos saberes e formas e fontes de informação. Um dos exemplos dados para a mudança – justamente o da formação acadêmica – deve servir de paradigma para uma educação que possa ser inserida num processo dinâmico de evolução e transformação.

Quanto à formação profissional do egresso do curso de Direito, crê-se que deveria apresentar uma sólida formação geral, humanística e axiológica, somadas à capacidade de análise, raciocínio e fluência verbal, domínio da língua escrita, desembaraço, sensibilidade, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, a que se somem argumentação adequada, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais.

Tal perfil, em razão das novas tendências existentes na sociedade do século XXI, exige a formação de profissionais com formação humanística, técnico-jurídica e prática, indispensáveis à adequada compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais, com senso ético-profissional, associado à responsabilidade social. Faz-se necessário, portanto, estabelecer uma via curricular viva, compreendida numa perspectiva aberta e orgânica, dialeticamente integradora, perfazendo-se numa real possibilidade de capacitar e transformar o ser humano para a percepção do seu mundo.

O papel do professor e da universidade, nesse contexto de mudanças, relativamente à formação do bacharel em Direito, precisa ser entendido como transformador, nunca simplesmente casual. É dessa forma canhestra que se impede a integração do Direito com diversas áreas do conhecimento.

Por isso valemo-nos aqui da Filosofia da Educação e da Filosofia do Direito, que possibilitam sempre uma nova forma de pensar o mundo. Ambas fazem ver a possibilidade de outras maneiras de vida, fundamentados em outros princípios e valores. A Filosofia possibilita uma forma mais holística, crítica e equilibrada de pensar o ser humano, de compreender e

de realizar o Direito e a Justiça. Registre-se, porém, que a Filosofia não é um conjunto de conhecimentos prontos, um sistema acabado, fechado em si mesmo. Ela é, antes de tudo, um modo de se colocar diante da realidade, constituindo-se num entendimento crítico e coerente que possibilita a orientação teórica e a ação prática cotidiana do ser humano. Isso porque todas as questões humanas são complexas e nenhuma interrogação se apresenta de forma isolada.

O currículo no ensino do Direito, tal como se apresenta hoje, necessita de reconstrução; conforme aponta Horácio Wanderlei Rodrigues (2005, p. 287), “*as sucessivas tentativas históricas de corrigi-lo têm sido infrutíferas*”. Tem-se, contudo, contemporaneamente, a possibilidade de encarar a solução para esse problema a partir de uma revolução, no âmbito do próprio ensino-aprendizagem, sepultando-se, assim, os seus currículos estáticos, cujos modelos de saberes jurídicos, sociais e culturais são formalmente constituídos em projetos pedagógicos tradicionais. Dessa maneira, é preciso que se adotem novos paradigmas curriculares, ainda não utilizados na área do Direito, cujas alternativas busquem modificar as estruturas vigentes na teoria e na prática, do ensino e do currículo do Direito.

Nesse sentido, a Filosofia do Direito pode possibilitar uma reflexão mais crítica sobre as diretrizes e a grade curricular do ensino jurídico, permitindo-se uma abertura epistemológica desejável para a elaboração e integração das disciplinas, pois ela combate a fragmentação positivista e dogmática dos saberes por sua própria natureza. Não se pode, contudo, fazer uma leitura parcial dos problemas. Simplificar o complexo ou dar respostas simples para intrincados problemas não é a solução.

Segundo Edgar Morin

É necessário educar nosso pensamento justamente para os desafios da complexidade. Pois o pensamento e a inteligência que só sabe separar, rompem o caráter complexo do mundo em fragmentos desunidos, fraciona os problemas e unidimensiona

o multidimensional. Essa inteligência é cada vez mais míope, daltônica, e vesga; termina a maior parte das vezes cega, porque destrói todas as possibilidades de compreensão e reflexão, eliminando na raiz as possibilidades de compreensão e reflexão, eliminando na raiz as possibilidades de um juízo crítico e também as oportunidades de um juízo corretor ou de uma visão a longo prazo. (MORIN, 2002, p. 17)

O currículo é local em que habitam filosofias, modos de pensamento de uma época, culturas diversas, resultantes das intencionalidades que o produzem, nos diversos tempos e nos mais diferentes lugares. O currículo é, ainda, lugar de escolhas, representações, transgressões, local de poder, de inclusões e exclusões, produto de uma lógica normativa que nem sempre é a expressão do sujeito, mas, muitas vezes, imposição heterônoma do próprio ato discursivo. Na acepção perspicaz do educador português João Formosinho, (1995, p.262) o currículo jurídico não pode configurar-se, por isso, como de “*tamanho único, e uniforme; pronto-a vestir-se.*”

É preciso, portanto, (*des*)construir os elementos, as diretrizes, a estrutura, a organização e o funcionamento de caráter hierarquizante do currículo, de perspectiva epistemológica autoritária, excludente e tecnicista que ceifa e empobrece todas as possibilidades ricas e criativas das experiências práticas no ensino do Direito.

Sob esse prisma, cabem indagações: qual é o conteúdo mais adequado? Qual é a cultura que vai ingressar nas escolas, por meio dos currículos, a partir da constatação da crise do ensino jurídico? Ainda, sob o aspecto da seleção dos conteúdos, o que é mais adequado na mediação dos currículos de Direito? Quais são os valores que vão ingressar na instituição educativa e o que pôr na configuração de um novo currículo para o curso de Direito?

Cabe à própria instituição de ensino questionar e rever a estrutura, ou seja, a forma da configuração de seus currículos jurídicos, a fim de dar-lhes significado e intencionalidade a partir da proposição de um sistema de in-

terpretação epistemológica aberta, tendo em vista o currículo constituir-se numa representação do universo do conhecimento, que, influenciado por diferentes percepções de mundo, não se deixará de reconhecer nele a necessidade e a contribuição da Filosofia.

Também é preciso refletir sobre os objetivos filosóficos curriculares, ou seja, sobre a intenção educativa, a responsabilidade constitucional e educativa da missão da universidade. Sem o tripé fundamental ensino/pesquisa/extensão nos seus currículos a universidade ficará sempre presa a valores políticos, éticos e jurídicos que se opõem a seus princípios fundamentais.

Por outro lado, aflige-nos perceber que nas universidades a docência do ensino jurídico está centrada, exclusivamente, na figura do professor, por meio de quem imperam a reverência hierárquica e a autoridade, onde a memorização acrítica de textos exclusivamente legais dão o tom do ensino; onde o acúmulo de opinião alheia sempre prevalece sobre as nossas próprias opiniões; onde a prática da docência jurídica é subserviente a aspectos meramente técnicos, com descaso pela perspectiva humanista e solidária.

A tudo isso se soma um conhecimento transmitido de maneira fragmentada, isolado e restrito ao uso exclusivo do conhecimento da lei, hermeticamente fechado a qualquer possibilidade de comunicação e interação viva com as outras disciplinas e outros saberes.

Constata-se o abandono metodológico e pedagógico de ensino, relegado a uma perspectiva restrita e padronizada do currículo mínimo em detrimento de uma perspectiva que valorize a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade dos saberes.

Urge, portanto, no ensino jurídico, conciliar a teoria com a prática profissional, a partir da leitura crítica da lei, da doutrina e da jurisprudência, sobretudo do exercício responsável e consciente do professor para o desenvolvimento intelectual, afetivo e profissional do futuro bacharel. Por isso, cumpre alterar nossos próprios paradigmas de ensino para adequá-los a essa nova realidade, estabelecendo assim novas conexões de sentido em interlocução aos alunos.

Ademais, quando surge um sem-número de perguntas sem que se encontrem respostas satisfatórias, é preciso recorrer à Filosofia da Educação, paralelamente à Filosofia do Direito,¹² a fim de fixarmos os critérios e balizas de uma melhor interpretação epistemológica e teleológica e também dos meios educacionais, averiguando a evolução do direito do homem à educação na história do pensamento filosófico. Portanto, cabem perfeitamente a valorização dos fundamentos filosóficos da Educação e da Filosofia do Direito como áreas imprescindíveis para esclarecer e enriquecer as estruturas curriculares no caminho da (re)construção do currículo jurídico e de suas diretrizes.

7 O currículo no contexto do ensino jurídico

No contexto do ensino jurídico a construção do currículo, de seu conteúdo e de suas diretrizes diz respeito ao compromisso maior do Direito com a própria construção da cultura, da cidadania e da Justiça social, do olhar crítico e investigativo sobre a nossa sociedade, visando superar desigualdades sociais. Junto com suas diretrizes, diz respeito igualmente à possibilidade de acreditar na mudança pela educação e com a educação para construir uma sociedade mais justa, fraterna e humana. Nesse sentido, o Direito está intimamente ligado à base normativa da educação e ao posicionamento ético no modo como se pensa e atua nos currículos das instituições de ensino que oferecem os cursos de Direito.

No contexto do ensino jurídico, o currículo jurídico diz respeito à configuração de novos paradigmas para a formação do aluno no curso de Direito, cujos modelos anacrônicos de aula, como aponta José Renato Nalini

[...] continuam prelecionais, com ênfase na leitura da lei, permeadas de lições doutrinárias e jurisprudenciais. Onde todas as disciplinas são as previsíveis. Direito substancial e direito

processual. Tudo compartimentado, sem diálogo interdisciplinar. Prevalece o dogmatismo positivista em quase todas as Faculdades. (NALINI, 2008, p. 284).

Pensar o currículo significa, portanto, refletir sobre os arranjos organizacionais mais apropriados para as escolas de Direito. Contudo, essa reflexão não é meramente um debate organizacional; ele é também ético, porque o que está em causa é a prática futura da educação, é a prática de justiça social expressa em normas e em padrões de ensino, que podem, muitas vezes, seguir lógicas diversas e sentidos de moralidade também distintos do adequado.

Desse modo, o currículo não somente do educando, mas também do educador, deve despertar o ser de cada um, despertar o sujeito, mobilizando-o na complexidade do seu ser.

O currículo por isso não pode ser compreendido, simplesmente, como uma ordem, como estrutura/sequência (prescritividade), ou ainda, como um “conjunto de conteúdos, distribuição de disciplinas, matérias, métodos, objetivos”¹³, experiências que compõem o ensino do Direito.

No contexto do ensino jurídico, o currículo juntamente com suas diretrizes constitui-se um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma ordem; entretanto, ele é instituído numa arena na qual se embatem visões diferenciadas de mundo, local onde se produzem, elegem e transmitem representações, discursos, narrativas e significados sobre as coisas e seres do mundo. É esse conjunto articulado que impulsiona os seres cognoscentes em determinada direção – a direção exata da Educação.

No âmbito do ensino jurídico o currículo deve oferecer aos seus alunos uma sólida formação, compatível com as exigências modernas impostas pelo vertiginoso avanço das Ciências Sociais, entre as quais se distingue a Ciência Jurídica.

Deve, ainda, incentivar a leitura, a compreensão de textos, o desenvolvimento de raciocínio lógico-formal e uma adequada e correta expressão

escrita e oral; proporcionar ao aluno uma intervenção criativa e diferenciada no mercado jurídico, em suas diversas modalidades e possibilidades profissionais; incitar a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo.

O currículo jurídico com qualidade deve capacitar profissionais aptos a participar do desenvolvimento da sociedade brasileira, colaborando em sua construção, estimulando um aperfeiçoamento profissional continuado, além de possibilitar que os modernos recursos oferecidos pelo avanço tecnológico sirvam de instrumento de melhoria e dinamização da relação ensino/aprendizado. A par disso, deve-se romper com o paradigma tradicional de educação centrada unicamente numa disciplina, centrado no professor especialista e em cuja formação, somente numa determinada área do conhecimento, geralmente só se preocupa em transmitir e repassar informações.

Como nos adverte Georges Gusdorf:

O especialista que se desculpa invocando sua especialidade procura um alibi, mas esse esquivar-se não o justifica. Todos devem prestar contas de suas verdades particulares, mas as verdades particulares não representam muito diante da verdade humana no seu conjunto. Uma disciplina especializada que se fecha no soberbo isolamento da sua técnica separa-se de suas origens e de seus fins. Incapaz de se situar na totalidade do saber, na realidade humana, perde qualquer valor de cultura e torna-se um fator de alienação, como o atesta de modo evidente a crise atual da nossa civilização. Toda ciência é obra do homem. Estará se enganando e nos enganando se o esquecer e pretender obter por si própria qualquer autoridade. (GUSDORF, 2003, p. 55)

Para o exercício da docência há necessidade de um aprendizado curricular formal e integral de ensino e, ao longo da vida, esse entendimento é

pertinente para o ensino do curso jurídico, já que os saberes dos professores não podem ser separados das outras dimensões do ensino.

8 A Universidade e o Currículo Jurídico

As universidades também são caracterizadas pela oferta regular de atividades de: ensino (transmissão de conhecimento); pesquisa (produção de novos conhecimentos); extensão (prestação de serviços à comunidade). A caracterização da universidade encontra-se em consonância com o que determina a norma constitucional e com as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Vejamos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:

Art. 207 – As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988)

Na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB:

Art. 52 – As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1996).

Para o exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades as atribuições previstas nos incisos I a X do art. 53 da LDB, que assim dispõe:

“Art. 53 – No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

[...]

inciso II – fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”. (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1996).

Porém, não se pode desconsiderar que, no exercício de suas funções (ensino, pesquisa, extensão), as universidades devem obediência às normas gerais de ensino e à legislação educacional pertinente. Depreende-se da interpretação da norma constitucional e infraconstitucional que, como instituição jurídica¹⁴, a universidade é uma entidade normativa específica, dotada de autonomia constitucional, personalidade jurídica própria, criada pelo Estado ou pelo particular e que tem como atribuição, também constitucional, as funções que lhe são indissociáveis, quais sejam, de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, no exercício de sua autonomia, conferida pela norma maior, essa entidade normativa pode fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes. Assim sendo, a opção por uma determinada estrutura curricular deve levar em consideração as características das diferentes instituições de ensino superior que ministram os cursos de Direito. Portanto, não se pode desconsiderar na reflexão sobre o currículo o conceito de universidade como instituição normativa autônoma.

Como instituição educacional, cumpre registrar a conceituação consubstanciada no Parecer CNE/CES n° 1.366/2001¹⁵, exarado pelo Conselho Nacional de Educação, que define a universidade da seguinte forma:

Universidades são caracterizadas como instituições de excelência, que articulam ensino, pesquisa e extensão de maneira indissociável. Como condições para cumprir esses objetivos, devem apresentar elevada porcentagem de docentes com titulação acadêmica e efetiva produção intelectual institucionalizada, nos termos do que dispõe a LDB, além da prática investigativa que se associa ao ensino de graduação de alta qualidade, observados também os dispositivos legais referentes ao percentual mínimo de professores em regime de tempo integral, entendido como a obrigação de prestar quarenta horas semanais, na mesma instituição, nele reservado o tempo de vinte horas semanais destinado a estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação. As universidades devem, ainda, desenvolver atividades de extensão relevantes para o contexto social no qual se inserem.

Por outro lado, não se pode olvidar que a finalidade essencial da universidade, como local privilegiado do ensino, deve ser a construção do conhecimento e da formação do futuro bacharel em Direito, da competência inovadora não caracterizada pela mera transmissão de conhecimentos, que reduz tudo e todos a meros objetos de aprendizagem.

O ensino jurídico na universidade deve, além disso, ser conduzido de forma autônoma, como um processo democrático e permanente de construção científica e de intervenção na realidade. Inseridas no contexto de permanentes mudanças e transformações, as Instituições de Educação Superior – IES, especialmente a universidade, precisam ser repensadas

com o fito de criar ocasiões e novas configurações curriculares integradoras da realidade social, econômica, política, jurídica, cultural e educacional do país e do mundo.

É importante repensar sua missão educativa e constitucional, elaboradora de uma epistemologia da convergência das disciplinas curriculares, operadora de uma síntese do saber, articulada com os diversos conhecimentos e promotora de uma imagem unificada do próprio homem.

De que forma? Mediante o estabelecimento de diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de seus educandos e às peculiaridades das regiões em que as IES estão localizadas e inseridas. Essas medidas valorizam a questão da inserção regional da IES e sua missão institucional, apresentando-se como contraponto ao currículo engessado que estabelece, em âmbito nacional, diretrizes a serem fiel e cegamente cumpridas por todas as IES que oferecem cursos de Direito pelo Brasil afora. Tal intento se atinge ao garantir à IES maior liberdade para optar por um currículo jurídico próprio, contextualizado nas especificidades, necessidades e objetivos expressos nos seus próprios projetos político-pedagógicos e cujo desenvolvimento de capacidades, potencialidades, talentos, competências e habilidades multifocais do educando seja o principal alvo de seu discurso educacional.

A universidade deve abranger na configuração de seu currículo conteúdos essenciais que se julga ser seu objetivo principal: a formação integral do ser humano (*Paidéia*), visando à sua totalidade, ou seja, a *arete* total que designa toda a excelência própria de uma coisa. Logo, o ideal de uma formação integral da pessoa humana é essencial ao sistema de organização no currículo do ensino do Direito.

Como instituição social encarregada de desenvolver o processo da Educação, a universidade deve promover e incentivar pela configuração curricular de seus cursos a integração na comunidade de seu entorno, ou seja,

sua crescente participação na sociedade e pleno desenvolvimento da pessoa e o seu preparo para o trabalho, para a vida e exercício da cidadania. Cada IES, para configuração de seus próprios currículos, inclusive por exigência do ordenamento educacional, deve possuir um Plano de Desenvolvimento Institucional, denominado PDI, documento autônomo e que conduz à sua responsabilidade, prevendo e dimensionando o grau de abrangência de funções indissociáveis, como ensino, pesquisa e extensão.

9 Considerações finais

- 1- A Universidade deve preparar o estudante para viver à altura do seu tempo. Entretanto, percebe-se que para atingir esse objetivo não basta a simples formação profissional. Assim, a universidade não deve limitar-se a uma ou duas ou três missões; ela deve assumir várias e todas deverão integrar-se no papel institucional de impulsionar a cultura do país. O que é peculiar aos fins da universidade não é somente a produção, o desenvolvimento e a transmissão de conhecimento, mas, também, a crítica e a reflexão em prol do desenvolvimento do país e da sociedade com a qual se contextualiza. E, ainda, embora essa tríplice finalidade da universidade – ensino, pesquisa e extensão – seja o fator determinante de sua autonomia constitucional, é preciso considerar que a finalidade da universidade vai além da formação curricular intelectual e profissional (científica), pois também deve ser responsável pela formação de conteúdos curriculares que sobrelevem, dentre outros: respeito aos valores, à justiça, à ética, às diferenças, aos princípios morais, visando ao desenvolvimento pleno do ser humano em sua integralidade, habilidades, competências e aptidões sociais, afetivas, culturais e estéticas.
- 2- Nas instituições de ensino superior, não se deve admitir mais a ultrapassada e antiga visão do ensino centrado num currículo jurídico,

segundo a qual o conhecimento deve ser transmitido pelo professor *magister dixit*, cuja atuação, sobretudo na área da ciência jurídica, restringe-se ao uso formal do discurso repetitivo e monolítico e do uso exclusivo do giz para alunos que usam a caneta, mas não a cabeça, nem, tampouco, a razão crítica.

- 3- O ensino jurídico hodierno, dada a complexidade da vida em sociedade, pretende não mais uma Pedagogia de matriz curricular elaborada por meio de canais bilaterais entre aluno e professor e de locais definidos. Atualmente, deve acontecer por outros métodos curriculares, com o espraiamento em todas as direções, em meio ao acesso a um oceano de informações, inclusive provenientes da internet. Assim sendo, não se pode deixar de reconhecer que hoje o conhecimento transmitido pela universidade pode perder sintonia com o conhecimento global e com as demandas da realidade social se não houver uma nova postura paradigmática propondo uma nova visão curricular e pedagógica.
- 4- Considerando a universidade na sua função autônoma e constitucional, entende-se que esta instituição na elaboração de seus cursos e configuração de seus currículos jurídicos deve entrar em sintonia com a modernidade. A universidade deve, pois, de forma autônoma, rever constantemente seus currículos, seus métodos de ensino, bem como a duração de seus cursos. Logo, a universidade deve estar subordinada, na configuração de seus currículos, a valores éticos, dos quais o principal é o respeito à Dignidade da Pessoa Humana, nos termos do artigo 1º do inciso III da Constituição Federal de 1988.
- 5- A modernidade não deve ser imposta de forma heterônoma; deve ser gerada a partir da discussão do papel do ensino dentro da própria universidade, à luz de uma razão discursiva e em comunicação com a sociedade, respeitando-se, portanto, o Princípio Fundamental de sua Autonomia como Fundamento do Estado Democrático de Direito.

6- O ideal do dever-ser da educação superior na universidade contemporânea e verdadeiramente autônoma deve visar à *arete* do discente universitário. Portanto, uma formação integral da pessoa humana é indispensável ao sistema de ensino no país, especialmente, ao ensino superior, sem a qual nenhum povo ou Estado poderá subsistir, qualquer que seja sua Constituição. Assim, como para os antigos gregos, o estudante de Direito deveria estar em íntima relação com a totalidade do mundo objetivo circundante, com suas leis, com a natureza, no seu contexto social local, mas também global – nunca solitário. Assim deve ser a educação superior para o estudante de hoje: a que busca, pela construção de seus currículos, a instrução e, sobretudo, a formação integral do ser humano, como vínculo político garantidor de cidadania, sempre no contexto da educabilidade do homem total – social, racional, político e ético.

Dessa forma, ao resgatar no passado antigos paradigmas educacionais, a universidade, na sua missão educativa, regenera-se, gerando novos saberes, novas ideias, novos valores.

7- A universidade, enquanto comunidade acadêmica, deve contribuir para a defesa e o desenvolvimento da dignidade humana e para a herança cultural mediante a investigação, o ensino e os diversos serviços prestados às comunidades locais, nacionais e internacionais. E, assim sendo, é certo que deve adaptar-se à modernidade, respondendo às questões e às necessidades fundamentais de formação técnica, proporcionando ensino às profissões voltadas às especialidades do saber, de tal modo que o aluno esteja preparado para a atividade científica. Entretanto, não pode a universidade autônoma esquecer-se de oferecer um ensino curricular metaprofissional e metatécnico, preocupado com a consciência e formação intelectual, ética e moral do aluno e, portanto, para as qualidades de excelência do ensino, amparadas,

também, no paradigma proposto pela *Paidéia* grega. Tal obrigação e responsabilidade se baseiam em dois pressupostos: primeiro, num correto entendimento das IES em face do significado da configuração do currículo e da educação; segundo, na certeza de que as universidades não são simplesmente um complemento das escolas ou mero expedidor de títulos e documentos. Isso porque a tarefa das universidades não deve se restringir ao desenvolvimento da ciência, mas também à produção do conteúdo responsável pela formação curricular intelectual e moral do aluno. Por essa razão, o conteúdo das tarefas que dizem respeito à substância dos currículos elaborados pelas universidades não deve ser determinado, de forma heterônoma, mas sim de forma autônoma.

- 8- Para bem desempenhar sua tarefa, entende-se que a universidade precisa de autonomia institucional e de garantia de liberdade acadêmica preordenada à salvaguarda dos direitos do indivíduo e da comunidade, no âmbito das exigências da verdade e do bem comum. Necessário, portanto, respeitar na configuração dos currículos jurídicos o Princípio da Autonomia Universitária, disposta no art. 207 da Constituição Federal, de 1988, no que se refere à elaboração dos seus currículos, e fazer cumprir as necessidades locais e regionais em que essas IES estão localizadas.
- 9- Por tudo isso, a discussão para a Ciência do Direito, do ponto de vista do currículo e de suas diretrizes, é imperiosa, sobretudo porque é real a possibilidade de mudanças para o ensino jurídico, cuja modificação, entende-se, passa necessariamente por essa instância.
- 10- Finalmente, é preciso considerar, se a educação é também busca à cidadania, a universidade, no exercício de sua autonomia, não poderá descumprir sua finalidade consubstanciada pela mediação de um currículo jurídico essencialmente fundamentado nesses novos paradigmas e “imagens de futuro” da educação; coloca-se essa como con-

dição *sine qua non* para o alcance da qualidade, relevância social e formação acadêmica e cultural para os futuros profissionais do Direito.

University, Curriculum and Curricular Guidelines in Law Faculties

In this article, the authors make a brief analysis about the curriculum problematic and curricular guidelines, for the bachelorship in Law, established by the Higher Education Board of the National Education Council – CES/CNE, under the Resolution N^o 9 of the 29th of September, 2004. With effect, the curriculum and the curricular guidelines for teaching Law gain capital importance for the conduction of the Higher Education Guidelines concerning the juridical teaching in Brazil. They form a concern for all the scientific, academic and professional community in addition to the Brazilian State, society and the authorities responsible for the curricular definitions and decisions in the juridical-educational standardization field. Thus, the objective of this analysis is to present the educational, pedagogical, ethical, juridical and, above all, philosophical aspects of the juridical curriculum and its guidelines for the bachelorship in Law. It is also discussed the role and importance of the university in the curricular implementation in teaching Law, aiming at the development and proposition of new curricular paradigms for the Law faculty.

Key words: Curriculum. Curricular guidelines. Law Faculty. University.

Notas

- 1 Conforme institui a Resolução CNE/CES n^o 9/2004. Veja-se a esse propósito: BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Ensino Superior (CES). Resolução CNE/CES n^o 9, de 29 de setembro de 2004. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1 out. 2004. Seção 1, p. 17.
- 2 Conforme aponta o verbete *curriculum*, no *Novíssimo Dicionário Latino-Português*, Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 2000. p. 328.
- 3 Id. Ib.

- 4 Conforme aponta *Dictionnaire etymologique de la langue latine*. Paris: Libraire C. Klincksck, 1951.
- 5 *Conhecer* é trazer para o sujeito algo que se põe como objeto. Segundo Goffredo Telles Jr., “é a operação imanente pela qual um sujeito pensante representa um objeto. É o ato de pensar um objeto, ou seja, torná-lo presente à inteligência”. Assim, conhecimento, para esse autor, é a tradução cerebral de um objeto. É o renascimento do objeto conhecido, em novas condições de existência, dentro do sujeito conhecedor. Para Telles Jr. esse renascimento alterará de certa maneira o sujeito cognoscente, porque a coisa conhecida será sua parte integrante. Ainda, segundo Telles Jr., o vocábulo conhecimento decorre de *cognasci*, significando conhecimento. TELLES JÚNIOR, Goffredo. *O Direito quântico: ensaio sobre o fundamento da ordem jurídica*. São Paulo: Max Limonad. p. 189; 204. Veja-se também a obra de HESSEN, Johannes. *Teoria do conhecimento*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, passim.
- 6 Segundo afirma Antônio Joaquim Severino: “o currículo é a mediação da educação”. Veja-se sua obra *Filosofia da Educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994. p. 10.
- 7 *Sujeito cognoscente* é aquele que conhece. Nesse sentido indicam: REALE, Miguel. *Filosofia do Direito*. São Paulo: Saraiva, 2002. p. 48. MONTORO, André Franco. *Introdução à Ciência do Direito*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000. p. 70-76.
- 8 O aspecto filosófico do currículo é tratado na nossa tese do doutorado em Filosofia do Direito e do Estado, defendida em maio de 2009, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Veja-se, a esse propósito: LINHARES, Mônica Tereza Mansur. *Educação, currículo e diretrizes curriculares no Curso de Direito: um estudo de caso*. 2009. 509 f. Tese (Doutorado em Filosofia do Direito e do Estado). – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 2009.
- 9 Conforme aponta Michel Troper, pode-se caracterizar a ciência do Direito como metalinguagem, pois como objeto o Direito, que é em si, uma linguagem. Essa apresentação permite compreender como, quando o Direito é apenas um conjunto de prescrições que não podem ser nem falsas nem verdadeiras, é possível construir uma ciência do Direito, feita de proposições. O raciocínio em termos de metalinguagem nos conduz à consideração de um outro nível de discurso: a linguagem sobre a ciência do Direito. Se esta última é uma metalinguagem sobre o Direito, a linguagem sobre a ciência do Direito, também chamada de epistemologia jurídica, constitui, em si, uma metalinguagem. Contudo, só é possível haver metaciência se houver um discurso que se faz na qualidade de ciência. Não se trata aqui de prescrever ou descrever, mas de indicar as características de que se deveria revestir uma ciência do Direito. TROPER, Michel. *A Filosofia do Direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 41. Em sentido contrário aponta-se o pensamento de Bryan Magge. Segundo Magge “desde Bertrand Russel, até hoje, a maior parte dos filósofos conferiu à linguagem uma importância absurdamente desproporcional na vida e na experiência humanas”. Para Magge, no entanto, isto é um equívoco, pois o pensamento e o conhecimento precedem as palavras nas quais são expressos havendo, portanto, segundo esse entendimento, uma deficiência da Filosofia linguística. MAGGE, Bryan. *Confissões de um filósofo*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 83-101.
- 10 Nesse sentido, veja-se o trabalho da lavra de Alayde Avelar Freire Sant’Ana, pesquisadora do Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos da Universidade de Brasília.

Novos saberes, novas práticas jurídicas: sentidos emancipatórios para o ensino jurídico
Disponível em: <http://www.unb.br/fb/publicacoes_relatos.htm>. Acesso em: 25 maio 2008.

- 11 *Relativismo* é a doutrina que considera todo o conhecimento relativo como dependente de fatores contextuais e que varia de acordo com as circunstâncias, sendo impossível estabelecer um conhecimento absoluto e uma certeza definitiva. Em sentido ético (relativismo ético), é a concepção que considera todos os valores morais como relativos a uma determinada época, podendo, portanto, variar no espaço e no tempo, não possuindo valores absolutos nem caráter universal. O relativismo moral designa a posição daquele que recusa toda a moral teórica, propondo regras e prescrições universalmente válidas. Ainda, o relativismo científico é a atitude daquele que considera que, nas ciências, não existe verdade definitiva, pois deve constituir uma apropriação progressiva, uma construção inteligível do mundo sempre aproximativa. JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 233-234.
- 12 Esse entendimento é partilhado por MUNIZ, Regina Maria Fonseca, especialmente, na sua obra: *O Direito à Educação*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002. p. 12.
- 13 Esse sentido epistemologicamente reduzido de currículo é esboçado, de maneira paradoxal, por Horácio Wanderlei Rodrigues, paradoxalmente porque, embora o autor dedique vastamente sua obra às reflexões e pesquisa do ensino do Direito, especialmente, quanto ao currículo jurídico, o autor apresenta um conceito de currículo jurídico sob um enfoque meramente formal e restrito, baseando-se numa dimensão tecnicista de currículo. Ora conceituando-o, simplesmente, como forma de organização de conteúdos, ora, ainda, como disciplina, ou ainda como módulos. RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o ensino do Direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005. p. 199.
- 14 A propósito desta ideia, ou seja, da universidade considerada como instituição jurídica, veja-se a obra de nossa autoria LINHARES, Mônica Tereza Mansur. *Autonomia Universitária no Direito Educacional Brasileiro*. São Paulo: Ed. Segmento, 2005. Veja-se, ainda, a obra de SAMPAIO, Anita Lapa Borges de. *Autonomia universitária*. Brasília: UNB, 1998. p. 191-255. Ainda, Alexandre Santos de Aragão. ARAGÃO, Alexandre Santos de. *A autonomia universitária no Estado Contemporâneo e no Direito Positivo Brasileiro*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2001. p. 37. Veja-se também, em RANIERI, Nina Beatriz. *Autonomia universitária: as universidades públicas e a Constituição Federal de 1988*. São Paulo: EDUSP, 1994. passim. A esse propósito encontram-se subsídios doutrinários em ARAGÃO, Alexandre Santos de. *A autonomia universitária no Estado Contemporâneo e no Direito Positivo Brasileiro*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2001. p. 141. Ainda, na doutrina do direito português encontramos Luís Pedro Pereira. *As faculdades normativas universitárias no quadro do direito fundamental à autonomia universitária*. Coimbra: Almedina, 2004. p. 52
- 15 O referido Parecer foi exarado pela Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 12/12/2001, e reexaminado pelo Parecer CNE/CES nº 267/2002, homologado em 13/9/2002.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (atualizada até a Emenda Constitucional nº 57). 14. ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (PNE) Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. p. 1.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (LDBN). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 248, 23 dez.1996. p. 27.833-841.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Ensino Superior (CES). Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1 out. 2004. Seção 1, p. 17.

BOBBITT, John Franklin. *The curriculum*. New York: Houghton Mifflin, 1918. passim. *How to make a curriculum?* Boston: Houghton Mifflin, 1924. passim.

CARVALHO, Adalberto Dias de. (Coord.). *Dicionário de Filosofia da Educação*. Portugal: Porto, 2006. (verbete currículo).

CHARTERS, Wenett. *Curriculum construction*. New York: Macmillan, 1923. passim.

CONTRERAS, José Domingo. *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal, 1991.

DERRIDA, Jacques. *A universidade sem condição*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

_____. *A universidade sem condição*. Tradução de Evandro Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

DEWEY, John. *A escola, a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio d'Água, 2002. passim.

ENCICLOPÉDIA Mirador Internacional. São Paulo; Rio de Janeiro: *Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações*, 1982. (verbete currículo).

FORMOSINHO, 1995, apud MACHADO, F.; GONÇALVES, M. *Currículo e desenvolvimento curricular*. Portugal: Asa. p. 262-267.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 1996.

_____. *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUSDORF, Georges. *Professores para quê? Para uma Pedagogia da Pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HESPANHA, António Manuel. *Cultura jurídica européia: síntese de um milênio*. Portugal: Publicações Europa-América, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.

LINHARES, Mônica Tereza Mansur. *Educação, currículo e diretrizes curriculares no Curso de Direito: um estudo de caso*. 2009. Tese (Doutorado em Filosofia do Direito e do Estado. – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 2009.

LITTO, Frederic M. A universidade e o futuro do planeta. In: MORHY, Lauro. (Org.). *A universidade em questão*. Brasília: UNB. v. 1, p. 99-113.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MEDEIROS, Emanuel. *A Filosofia como centro do currículo na educação ao longo da vida*. Portugal: Instituto Piaget, 2005.

MORIN, Edgar. Sobre a reforma universitária. In: ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis. (Org.). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.

MUNIZ, Regina Maria Fonseca. *O Direito à Educação*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

NALINI, José Renato. O ensino da justiça (ou a renovação da docência jurídica). In: CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel Torres de; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. (Org.). *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. Campinas: Millennium, 2008.

PACHECO, José Augusto. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

RANIERI, Nina Beatriz. *Educação Superior, Direito e Estado: na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96)*. São Paulo: EDUSP, FAPESP, 2000.

REALE JÚNIOR, Miguel. Variações sobre a educação. *O Estado de São Paulo*, 31 out. 1998.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o ensino do Direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade do século XXI*. São Paulo: Cortez, 2006.

SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo*. Lisboa: Editorial Presença, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia da Educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Portugal: Porto Editora, 2000.

SCHUBERT, William. *Curriculum: perspective, paradigm and possibility*. New York: Macmillan Pub. Comp. 1986.

▼ recebido em 5 out. 2009 / aprovado em 25 nov. 2009

Para referenciar este texto:

LINHARES, M.; LINHARES, M. T. M. Universidade, Currículo e Diretrizes Curriculares no Curso de Direito. *Prisma Jurídico*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 487-522, jul./dez. 2009.