

“MAL-ESTARES” NO DIREITO (II)

João Martins Bertaso¹

Sumário: Preliminares para efeito de compreensão. 1 Algumas questões recorrentes. 2 Recente histórico. 3 Considerações (im) pertinentes. 4 Pontuais das diretrizes. 5 Grade curricular e (versos) flexibilização. Encaminhando conclusões. Referências

Resumo: O texto discute as [possibilidades do ensino jurídico] a partir das novas diretrizes e da flexibilização da grade curricular dos cursos; a função social das IES como centro de produção de conhecimento e comenta [pontos da Resolução número 09 de 29 de setembro de 2004, da Câmara de Educação Superior do CNE/MEC].

Palavras-chave: ensino jurídico (eixos temáticos/flexibilização) - diretrizes curriculares dos cursos de direito.

Abstract: The text argues the [possibilities of legal education] from the new lines of direction and of the flexibilization of the curricular grating of de courses; the [social function of de IES] as center of knowledge production and comments [points of the Resolution number 09 of 29 of September of 2004, of the chamber of Superior Education of the CNE/MEC].

Key-words: legal education (thematic axles/flexibilization) - curricular lines of direction of the courses of right.

Aprendi com Rômulo Quiroga (um pintor boliviano):

A expressão reta não sonha.
Não use o traço acostumado.
A força de um artista vem das suas derrotas.
Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro.
Arte não tem pensa:
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.
(...)
Agora é só puxar o alarme do silêncio que eu saio por aí a desformar (...)

Manoel de Barros

¹ Doutor em Direito pela UFSC. Professor dos cursos de graduação e Mestrado em Direito da URI/SAN e Mestrado em Desenvolvimento da UNIJUÍ. Consultor ad doc para avaliação das condições de oferta dos cursos de Direito (SESu, INEP/MEC); Pesquisador em Direito, Cidadania e Psicanálise.

Preliminares para efeito de compreensão

O objetivo deste texto é o de contribuir no debate que se desenvolve, em especial, a partir da legislação que conformou a educação jurídica brasileira nos últimos doze anos. Já com a Portaria 1886/94, foram se estabelecendo indicadores e critérios de qualidade para essa área de ensino, proporcionando mudanças que desencadearam variações mais ou menos intensas nos projetos pedagógicos dos cursos de Direito, os quais repercutiram tanto sobre os conteúdos normativos que compõem sua estrutura curricular quanto sobre as práticas pedagógicas de sala de aula, incluindo o aspecto interdisciplinar dos conteúdos, e que se refletem nas condições de possibilidades de o Direito se comunicar com os demais sistemas ou áreas sociais.

De um lado as mudanças legislativas e de outro a crise regulatória que perpassam os Estados nacionais (Estado de Direito enquanto centro de produção e de regulação jurídica), compuseram efeitos sinérgicos desencadeando mal-estares no ensino do Direito. De tal forma, hoje mais do que ontem, o Estado disputa com outros atores a capacidade de regular e dirigir a sociedade. A seu modo, a globalização, tomada como uma complexa rede de fluxos econômico-financeiros, configura e reconfigura a arquitetura das transrelações, difusamente estabelecidas, a ponto de descentralizar as fontes de poder e de produção normativa, repercutindo bem mais do que se imagina, sobre a dimensão pedagógica dos cursos de Direito.

Em meio a essa transição, a legislação que institui, baliza e autoriza o funcionamento dos cursos de Direito vai perdendo seu poder regulador, tendendo a ser substituída por um sistema de avaliação desvinculado daqueles instrumentos normativos oficiais, ² que permanecem, na melhor das hipóteses, legitimando o processo.

Mas por mais que se considere a dinâmica das mudanças e dos fluxos que aceleram a fragmentação social atual, não se pode perder de vista que a flexibilidade e a autonomia desejada se precarizam quando perdem a vincularidade

das bases que operam como referente comum de um saber específico, como é o caso do Direito. E ainda que se admita a fragilidade do poder de impor e de conformar o direito interno pelas instituições estatais, na perspectiva da configuração jurídico-política que operou a modernidade, espera-se que o ensino do Direito não acabe (re)direcionado para atender ao mercado privado, uma vez que todos os profissionais dos direitos, cada qual a sua maneira, desempenham atividade pública (estatal e/ou não-estatal).³

Entendido assim, atuar no e pelo espaço público – *habitat* da cidadania – parece ser o compromisso pedagógico estruturante do ensino do Direito. Constitui-se a cota que cabe ao Direito e a Justiça na construção de uma consciência jurídica afeita a operar uma nova ética associada à defesa efetiva dos direitos humanos fundamentais, ou seja, espera-se que as demandas jurídico-políticas estejam comprometidas com a democracia, com a cidadania e com a dignidade da pessoa humana. Esses valores “transcendem”, forçando a expressão, o momento histórico e constituem um referencial de possibilidades efetivas da convivência e do devir humanos, num mundo em que o mercado dos negócios e dos proveitos particularíssimos, frente à despolitização do poder público, no entender de Santos, se apresenta como o ente intangível de onde emana o poder de fato que atua sobre os governantes. ⁴

Nesse âmbito adveio a Resolução 09 de 29 de setembro de 2004, da Câmara de Educação Superior do CNE/MEC, para consolidar as novas Diretrizes Curriculares dos Cursos de graduação em Direito, e vieram para superar a “rigidez” da Portaria 1886/94, a qual introduziu a idéia de conteúdo mínimo e currículo mínimo⁵. Para efeito, o conteúdo mínimo transpassaria a questão regional ou local, operando a formação indispensável às diversas profissões jurídicas que “podem ser exercidas em qualquer região do país, aplicando-se o mesmo Direito”, ⁶ de modo que se justifica um núcleo mínimo de conteúdos estruturantes do ensino do Direito brasileiro, deixando a cada coletividade a configuração dos conteúdos e atividades específicas, os quais dariam conta de responder as expectativas do meio.

É desse modo que se pode afirmar que a Resolução 09 sinaliza para um curso de Direito de modelo epistemológico mais definido e adequado à forma de sociedades complexas que convivem com um quadro jurídico também complexificado,

como é o caso brasileiro. Tal documento indica as Diretrizes (e um rol de conteúdos mínimos), funcionando como balizadores para a confecção do plano político-pedagógico dos cursos de Direito, para conformar aquelas habilidades e competências indispensáveis à prática futura do profissional do Direito. Por um lado, tais expectativas normativas se confirmam da interpretação da LDB e, por outro, atendem às sugestões providas de segmentos da sociedade acadêmica, em especial aqueles ligados ao ensino do Direito.⁷

As diretrizes surgem como possibilidades concretas de mudança no atual paradigma pedagógico dos cursos, a ponto de as IES terem que responder às efetivas necessidades sociais ou demanda social, expressões que possuem o mesmo significado, agregando essa tarefa no rol de suas funções, para que o ensino atenda às “exigências do meio” contidas no artigo 53, inciso IV da atual LDB, lei 9.394/96.

E, também, sobre as IES recai a responsabilidade do padrão de qualidade na oferta de seus cursos, do modo que preconiza o artigo 43 da LDB, o de preparar profissionais aptos a se inserirem em diversos segmentos: o econômico, o cultural, o político, o científico e o tecnológico, atendendo às demandas da cidadania em sua integralidade.

De outra parte, quanto à flexibilização do currículo, efetivamente, as Diretrizes estão a desafiar a criatividade e a sensibilidade, tanto dos gestores do desenvolvimento pedagógico quanto da dimensão acadêmico-administrativa, para efeito dos interesses locais e regionais emergentes.⁸ Dizendo de outro modo, os cursos terão maior liberdade para construir/diversificar seus currículos direcionando-os ao desenvolvimento das competências e das habilidades indispensáveis aos futuros bacharéis, no que se refere às condições de interpretação das demandas que são evidentes na forma coletiva, próprias da sociedade contemporânea, considerando a operacionalização do Direito na diversidade grupal, étnica e cultural. Com respeito à operacionalidade, duas dimensões convergentes problematizam o ensino do Direito: a) uma envolve a pragmática dos direitos humanos e da cidadania no que toca às demandas de diálogo entre as diversas culturas e/ou seguimentos sociais e, b) outra diz respeito ao tempo do Direito e de suas possibilidades em acompanhar o tempo da sociedade (dos negócios, do lazer, da tecnologia, das comunicações, da cidadania, entre outros). Coletividades que se movimentam em

torno de valores comuns, tais como são os NMS (Novos Movimentos Sociais), por exemplo, que possuem demandas complexas: reivindicam direitos culturais e acesso aos bens da modernidade, quais sejam, reconhecimento social para indivíduos e coletividades e redistribuição de bens materiais; parecem ser esses os desafios que perpassam na transversal o ensino do Direito atual.

Justifica-se, assim, a preocupação de se conceber profissionais “adaptáveis e com a suficiente autonomia intelectual e de conhecimento solidário, revelando adequado raciocínio jurídico, postura ética, senso de justiça e sólida formação humanística”⁹, compreensivos da dinâmica social em toda sua complexidade; profissionais capazes de interpretar os sinais no/do mundo da vida. De modo que o curso de graduação de bacharelado em Direito não ficaria restrito à necessária formação de uma profissão, mas viabilizar-se-ia como patamar inicial de um continuado processo de inserção científico-tecnológico, sem perder a noção do conhecimento jurídico em sua especificidade.

1 Algumas questões recorrentes

A respeito dos “mal-estares” vividos pelos cursos de Direito, em certa medida, estão associados à transição/migração do poder político em direção a outras áreas, em especial à economia. Recorda-se que durante todo o século XIX e em boa parte do XX o bacharel em Direito possuiu a preferência no aprendizado das práticas de reprodução das relações de poder social e constituiu a base de suprimento da burocracia estatal. A partir do último quarto do século XX, na esteira das transformações sociais e econômicas, em meio às políticas neoliberais, ascenderam novos atores, os economistas e os estrategistas de mercado, que passaram a concorrer com os juristas no “aprendizado” do poder. E, associado a tal fenômeno, o Poder Político Público estatal, sustentado por normas jurídicas, vai perdendo a primazia da condução social, pela emergência de um poder político privado supraestatal e difuso baseado em *lex mercatoria* (Capella, 2002). Esse fenômeno Capella nomeia de “novo campo de poder”, que não se legitima por meio de procedimentos jurídico-políticos, mas pela eficácia técnica. Por se tratar de um poder

de natureza difuso, que estabelece as estratégias globais da economia e do consumo, suas decisões não se submetem aos limites locais, porém repercutem, sobretudo, no direito e na cultura, que são bens constitutivos de cada coletividade diferenciada.

Em tal contexto, as relações de poder, a economia, a ciência e a sociedade transmutam-se, e o ensino do Direito permanece “ocupado” por uma abordagem analítico-normativista que faz foco somente no estudo da jurisprudência reparadora das “transgressões sociais” em uma sociedade estatalmente organizada, cujo propósito é o de impedir os conflitos que dela decorrem. Concomitante, tais cursos estão preocupados em repassar a idéia de que os tribunais são os lugares da aplicação de uma dogmática jurídica que possui somente a função de decidir sobre questões conflituosas que aportam no Poder Judiciário. Assim, a problemática que diz respeito à cidadania e ao catálogo dos direitos humanos fundamentais “participam” esporadicamente do discurso oficial/monumental da academia e integram muito “desidratados” os componentes e conteúdos ofertados pelo curso. Essa organização/composição expressa, de alguma maneira, as demandas de poder e força da docência, vindo a repercutir sobre o aspecto qualitativo do processo de ensino. Ou seja, ainda possui vigor a tradição de compor-se o currículo conforme o corpo de professores disponíveis, fato que dificulta a construção, via projeto político-pedagógico, de um perfil para o bacharel em Direito, considerando as exigências do meio.

A tarefa que ora se postula ao ensino do Direito, na direção de uma inclusão social emancipatória, remete às idéias contemporâneas do Estado Constitucional Democrático e de seu núcleo de direitos humanos fundamentais. Tais direitos/princípios haverão de ser tomados como critério de interpretação, tanto para operacionalizar a pragmática da igualdade e da diferença em sociedades complexas e multiculturais quanto para reverter as tendências de um arcabouço burocrático e instrumental que tende a carrear a riqueza socialmente produzida a pequenos grupos dotados de poderes os mais diversos. Essa mesma tradição grupalística restringe e acanha o espaço público, dificultando, sobremaneira, sua democratização. São questões que repercutem no plano pragmático do aprendizado dos direitos, quanto ao método e à pedagogia ou à sua falta, sobretudo se se considerar que tais cursos têm preparado intérpretes/aplicadores dos direitos a partir de uma rigidez formal que os cegam para a realidade social, para os sinais do novo.

E, se sopesar tal modelo de ensino com uma sociedade multicultural, plural e diversificada como a brasileira, sobressai-se, desde a Constituição Federal de 1988, a necessidade de reconhecer o princípio da igualdade de todos na dignidade. Tal como está posto na ordem constitucional, seguem-se duas leituras: a de que a igualdade implica obrigação dos poderes públicos, tanto na elaboração da regra jurídica quanto em relação à sua aplicabilidade e; quanto à igualdade na lei e a igualdade perante a lei. De genética liberal e de matriz normativista, essa visão encontra dificuldades na igualização **pelas normas** (grifei) ou por meio delas, considerando o indivíduo ou o grupo social numa/em determinada situação,¹⁰ para além da igualdade de oportunidades. Por certo, a isonomia não fica maculada em casos de possíveis discriminações positivas, pelo fato de a isonomia não contradizer as discriminações justificáveis e razoáveis. Sob esse viés, é possível sustentar o direito à igual dignidade em situações concretas e diferenciadas, pois se tratam de expectativas e de características próprias das sociedades complexas como as atuais, nas quais a dignidade baliza a igualdade e a diferença na diversidade social. A **igual dignidade** (grifei) é referente para o reconhecimento da diversidade de situações e das posições dos indivíduos e dos grupos no quadro da diferenciação social, tanto local quanto global.¹¹

Na esteira da transição/superação do homem genérico/abstrato – onde se construiu a igualdade perante um ente político: o Estado-nação, por exemplo –, encontra-se o homem concreto, dotado de dignidade e reconhecido em suas particularidades culturais, que são direitos fundamentais de grupos étnicos e/ou de minorias e, assim, podendo ser considerado igual e diferente.¹² Como coloca Touraine (1998, 72): “O princípio da igualdade não se situa mais acima de nossas existências individuais; não somos iguais pelo fato de sermos todos criaturas de Deus [...] ou dotados de razão... “. E analisando a conformação da sociedade globalizada e seus fluxos migratórios constantes, contrapõe o sujeito universalista por um ator social e cultural que emerge justamente dessas situações sociais concretas. De tal sorte que:

Enquanto o pensamento político das Luzes se contentava em lutar contra a dependência ou a discriminação e de reivindicar a igualdade de direitos ou mesmo de oportunidade para todos, a referência ao Sujeito pessoal põe em evidência que toda a ação libertadora é a afirmação de uma experiência, de uma cultura e, portanto, de uma solidariedade e mesmo de uma consciência de pertencimento tanto quanto a luta contra uma dominação.¹³

Trata-se, aqui, de verificar das possibilidades de o ensino do Direito trabalhar os direitos humanos e a cidadania na perspectiva da inclusão, num patamar de dignidade, para as diversas coletividades ou segmentos sociais que habitam o mesmo Estado, e naquela mais ampla e global como requer o enfoque intercultural, implicando diálogo entre as culturas. Em ambos, se requer um processo dialógico, que precede o reconhecimento dos direitos culturais.

Pretendendo algumas reflexões provocativas, o texto é perpassado por uma utopia que imagina o ensino do Direito comprometido, **o quanto lhe toca** (grifei), na transformação da realidade social; construindo e/ou reconstruindo as condições reais de mudança social considerando a cidadania, ou seja, a efetiva realização do direito constituído, em especial, oxigenado pelos seus princípios estruturantes.¹⁴ Tal reflexão situa-se entre a utopia e as necessidades urgentes de um ensino do Direito dotado de uma pedagogia estratégica, fundamentada na solidariedade e na aceitação do outro e das diferenças; desafiado a garantir tanto uma racionalidade instrumental universalista quanto os valores e os direitos culturais de indivíduos e de coletividades particulares.

Assim entendido, colocam-se de plano algumas questões a respeito da dimensão política e da responsabilidade social do ensino¹⁵ e da educação na proposta dos direitos. Primeiramente, a perquirição remete ao *quantum* lhes toca na formação ética dos intérpretes/aplicadores dos direitos. E, em relação ao ensino do Direito e à dogmática professada, indaga-se qual parte lhes cabe no que tange à hermenêutica do Direito constituído para efeito da sociedade que *pode ser* (construída). Em especial, com respeito à construção de um espaço público conformado pelos conceitos da igualdade e da diferença, de tal modo a acolher a pluralidade dos valores e a diversidade dos grupos sociais, mantendo a unidade na diversidade. É certo que essa construção não é possível a partir de uma pedagogia descuidada com a formação da cidadania. São questões que estão a desafiar a todos quantos estejam envolvidos com um ensino de cunho emancipatório, a tal ponto de questionar seu significado reduzido à formação técnica, abrindo um *déficit* de educação e de ética aos profissionais dos direitos.

2 Recente histórico

Por ocasião da Portaria 1886/94, fixaram-se as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos, envolvendo uma abordagem integradora não dissociada entre o ensino, a pesquisa e a extensão, além do estágio supervisionado, as atividades complementares e uma monografia de conclusão de curso. Tal mudança legislativa específica no ensino do Direito reverteu a didática de sala de aula, que oscilava entre as tradicionais aulas magistrais e no cotejo prático entre a legislação objetiva e as experiências bem-sucedidas do profissional-docente.

A respeito de tais mudanças e da necessidade de se manter um conteúdo material mínimo (Netto Lôbo, 2003), permaneceu certo mal-entendido entre conteúdo mínimo e currículo mínimo. O detalhamento de disciplinas e de carga horária que deveriam ser cumpridas transformou-se, em boa parcela dos cursos, em currículo máximo ou pleno, mas que não atendia às necessidades de flexibilização dos conteúdos. Assim, o currículo mínimo profissionalizante efetivou-se a partir de uma grade curricular rígida (que absorvia e confundia, ao mesmo tempo, conteúdo mínimo e grade curricular mínima), estivessem os conteúdos atualizados ou não, informados pelo perfil desejado ou não, aquela disciplinação funcionava como fator obstaculizante das possibilidades de os cursos atenderem às peculiaridades locais e regionais, qual sejam, as exigências do meio. Nesses aspectos, a tradição/costume superou a normatização, a ponto de tais “vícios” curriculares dificultarem os avanços desejados, na perspectiva da efetiva contextualização do ensino do Direito.¹⁶

As sugestões encaminhadas pela ABEDi ao Conselho Nacional de Educação, além de postular as Diretrizes Curriculares, propunham o envolvimento do corpo docente e das administrações das instituições de ensino superior, no compromisso de atender aos reclamos das demandas sociais atuais, no sentido de dar respostas efetiva às aspirações e às expectativas das coletividades. Sinalizando, para tal, tanto a necessidade de um conteúdo mínimo técnico-jurídico quanto ao atendimento da diversificação dos conteúdos ofertados, a considerar as mudanças sociais e as demandas regionais específicas. Restava o postulado da remoção da Portaria 1886/94 que impunha limites à autonomia e à liberdade das IES, dificultando

a elaboração das habilitações específicas respeitante ao perfil do formando, bem como as reais possibilidades para instituírem, já em nível de IES, os núcleos temáticos para efeito da prática de uma abordagem interdisciplinar no ensino do Direito.

A respeito do marco legal¹⁷ que implantou o sistema de Diretrizes no ensino de graduação em Direito, foi estabelecido pelas leis 9.131/95 e, em especial, 9.394/96 (LDB), possibilitando que tais Diretrizes viessem a tornar-se referencial para a organização dos programas de formação para o ensino superior. De modo a permitir as IES priorizarem aquelas áreas de conhecimento, facilitando o atendimento das demandas sociais locais e regionais e, a partir daí, construírem os currículos plenos de seus cursos. O referido marco regulatório encontra sua concreção específica para os cursos de Direito, como se vê, por meio da Resolução 09 de 29 de setembro de 2004, que consolida as novas Diretrizes Curriculares.

Os propósitos, segundo o relatório que embasa o referido Parecer 211/2004 da Câmara de Educação Superior, é o de fazer com que o Direito retome

o seu papel de controle, construção e garantia do desenvolvimento da sociedade, evitando que se repita a postura cômoda de nada inovar, dando-se as faculdades por satisfeitas com a simples execução do currículo mínimo em que já se transformara o “currículo pleno”, como continua ocorrendo, bastando a realização e aprovação da monografia.

O ensino jurídico não pode comprazer-se com a emissão de diploma de graduação para aqueles que concluíram com aproveitamento médio, regular, as matérias ou disciplinas jurídicas estabelecidas na norma, muitas vezes cursadas mediana e compulsoriamente, apenas porque a norma (grade curricular) o exigiu, no limite do *quantum satis* para a sua creditação acadêmica (trecho do relatório).

Desse modo, as Diretrizes expressam a idéia de que um curso de graduação representa uma base inicial de formação para o exercício de uma profissão jurídica (o que não implica não-formação), seguindo a direção dada pela LDB, a respeito da continuidade e do necessário aprofundamento dos estudos. Ao servirem de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitem a flexibilidade e a priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Assim, resumidamente, a idéia de Diretriz traz algumas diferenciações:¹⁸

- as Diretrizes Curriculares Nacionais tendem ser mais flexíveis, dando maior liberdade às instituições para construírem seus projetos pedagógicos e, em especial, os cursos de Direito estariam mais bem dotados para

atenderem às demandas sociais e os demais avanços científicos e tecnológicos;

- ao contrário da idéia de simples transmissão de conhecimento, as Diretrizes Curriculares buscam uma consistente formação básica, sem deixar de preparar um profissional “adaptável a situações novas e emergentes”;

- as Diretrizes Curriculares seriam um referencial para a formação permanente/continuada, favorecendo a autonomia intelectual do aluno, podendo renovar-se de acordo com as exigências do conhecimento técnico;

- superando a idéia de uma determinada habilitação profissional, as Diretrizes Curriculares proporcionam uma diversidade maior de formação e de habilitações em um mesmo programa.

Como já visto, na perspectiva tradicional elegia-se um determinado número de disciplinas, que atendesse à especificidade da docência e, por meio das quais, executava-se o currículo direcionado a uma profissão jurídica; já na perspectiva das diretrizes, é necessário compor o perfil que se quer, considerando sua realização, a vocação da IES e as tendências do meio, sem descuidar do mercado. Ainda que surja a questão de quais competências e quais habilidades desenvolver, por meio de quais experiências pedagógicas, há que sopesar os conteúdos e as atividades, levando em conta aqueles fins a serem atingidos e sua adaptabilidade à dinâmica das atividades jurídicas.

Assim, a nova legislação “afirma” as diretrizes para atender a esse novo desafio, ensejando a flexibilização na elaboração dos currículos dos cursos de graduação em Direito, bem como a transição dos currículos mínimos profissionalizantes nacionais para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito.

3 Considerações (im) pertinentes

Do que menos se fala nos cursos de Direito:

De uma cidadania constituída de um contingente *difuso* de segregados, que se vinculam por códigos engendrados na desigualdade de acesso aos bens socialmente produzidos: dos excluídos.

Ou seja, escamoteia-se a realidade de cidadãos que sobrevivem numa espécie de cidadania de exilados, da Cidade que “habitam”.

E os mal-estares manifestos são os sintomas manifestos da dimensão sonogada do social, apropriada por uma mafiosa política instituída.
(do autor)

Uma crise, numa tal medida, implica a constatação de que inexistente correspondência entre aquilo que um sistema apregoa, propõe ou projeta e os resultados tais quais são esperados. Ou seja, cada vez mais as evidências apontam para o não-atendimento das demandas da cidadania, a ponto de frustrar as expectativas entre o instituinte e o instituído, entre a lei e o sujeito, ou como diz Touraine, 2006, há completa dissociação entre o sistema e o sujeito, acentuando a desproporção entre a realidade legal e os comportamentos que podem ser (*devem ser*), no sentido mesmo tanto da sanção negativa quanto daquela positiva, de perspectiva bobiana. De outra parte, na perspectiva atual de uma sociedade que é local e global num só tempo, torna-se cada vez mais abstrata e irreal a idéia de insistir com um discurso igualizante que, sem ser igualitário, nega a diversidade e as diferenças entre comunidades e indivíduos. Em especial, entre tantas dificuldades, pensa-se ser possível que esse diálogo se efetue por meio do Direito.

Daí que o processo educativo pelo qual o ensino e o conhecimento jurídicos se efetivam haverá de sofrer mudanças em sua gestão, e serem repensados pelas IES, de modo a iniciar por ocasião da (re)organização dos currículos plenos, em seus diversos cursos. Inovar e não somente remodelar, é reconhecer as deficiências e as defasagens de um modelo ultrapassado que apresenta enormes dificuldades de ser operacionalizado, frente às exigências da sociedade complexa atual. Para tal, a ordem normativa vigente programa uma ação conjunta e solidária entre as instituições da sociedade civil e as do poder público, como se constata no artigo 205 da Constituição Federal – “com a colaboração da sociedade” - e no artigo 211 – “em regime de colaboração” -, com a finalidade de resgatar, solidariamente, os padrões de qualidade para o ensino do Direito; capacitando-o a enfrentar aos desafios próprios para o desenvolvimento humano, considerando a justiça e a emancipação social no contexto da sociedade brasileira.

Tal quadro regulatório expressa uma nova concepção de autonomia e de responsabilidade das universidades, tanto no que se refere à sua função social quanto à imperiosa formação de novos “cérebros” capazes de perceber, com sensibilidade,

as mudanças contínuas e profundas que vêm ocorrendo, seja no sistema ou no mundo da vida, lembrando Luhmann e Habermas. Em outras palavras, as IES devem conceber-se de um potencial humano e tecnológico com qualidade para atender “às exigências do meio”, ou perderá sentido como atores/protagonistas privilegiados do conhecimento e do processo de desenvolvimento sócio-cultural. Elas não sobreviverão “preparando” recursos humanos sem as devidas aptidões necessárias ao periódico ajustamento àquelas mudanças já comentadas. Preparar para vida implica estimular a sensibilidade e as aptidões do futuro profissional para além da dimensão técnica. De vez que, em consequência da forma de sociedade e de suas exigências atuais, não se conjectura o profissional tido como “pronto” tecnicamente, muito em especial, para a área jurídica, que consiste na dignidade como patamar a ser atingido, nos direitos humanos e na cidadania para serem realizados e a democracia a ser construída.

Assim, os direitos serão reconhecidos como um potencial de transformação e de reconstrução permanente da sociedade, pois não se cogita à maneira kelseniana de ver o “mundo” pela ótica da norma, restrita ao seu enunciado, desconsiderando a situação envolvida. E ainda que a cidadania, os direitos humanos e a democracia sejam tomados como **estranhos no ninho** (grifei) do ensino do Direito, o caminho vai se fazendo, sopesado e conciliado entre a legitimidade formal com aquela substancial ou material, para dar efeito prático à comunicabilidade dos atores na diversidade social.

De modo evidente, até a vigência da Portaria 1886/94, vinha ocorrendo uma crescente perda de significação social dos cursos de Direito, e isso requer atenção a respeito de seus projetos pedagógicos. Sobre o assunto, Roberto Fragale Filho (2002, 103) afirma: “como eles definem o conteúdo da identidade institucional e dos cursos oferecidos no âmbito de cada instituição de ensino, faz-se necessário [...], libertar-se das armadilhas de um ensino excessivamente dogmático, elaborado a partir de uma simplória e mecanicista reprodução da topografia legal”, com tendência memorativa. Desde acolá, questiona-se a pedagogia em que se processa o ensino do Direito, qual seja, se se está no tempo da memória, pela qual media a inteligência dos indivíduos, pedagogia que serviu em sociedades de características simples e estáveis, ou no tempo da reflexão crítico-reflexiva e da inteligência criativa. Posturas

que repercutem na aquisição de aptidões para fazer frente à dinâmica dos diversos saberes e das características da atual forma de sociedade. Porém, se a sociedade na qual se vive é globalizada, complexa e multicultural, então o enfoque, a forma e a compreensão dos conteúdos jurídicos modificam-se para atender à cidadania e à inclusão étnica, ao viver solidário e a tudo o quanto conduz a um conviver sustentado no bom senso do Direito. Desse modo, não basta somente o método, mas também a concepção e o enfoque interdisciplinar que constituem o ensino de um Direito emancipatório.

Em tais circunstâncias cabe aos cursos de Direito mediar a passagem entre uma cultura conservadora, tradicional, legalista e formal e uma cultura com características local/global, em que os fenômenos tornam-se complexificados e que, ao mesmo tempo, é uma sociedade multicultural que demanda reconhecimento dos valores e dos direitos de forma diferenciados, requer habilidades e competências para contribuir com o diálogo entre a diversidade grupal e cultural que a compõe. Nas sociedades em que se vive um *zapping* de mutações; de rupturas que modificam a representação que temos da vida, falseia muito rápido a capacidade de situar-se frente a essa realidade instável, âmbito onde a organização dos cursos, baseada em Diretrizes, está a desafiar, permanentemente, a docência, a pesquisa e a educação para o Direito.

4 Pontuais das Diretrizes¹⁹

Um dos aspectos desejáveis de um projeto pedagógico é o fato de proporcionar aos alunos o diálogo com os direitos e por meio desses com a sociedade, o que daria uma identidade aos cursos. Para tal, um projeto pedagógico deve conter, necessariamente, os componentes, os conteúdos e as atividades, com suas programações, expressando os modos de integralização e as etapas requeridas pela tecnologia pedagógica específica do Direito, bem como a distribuição lógico-seqüencial dos conteúdos e atividades de forma a dar equilíbrio e harmonia ao desenvolvimento dos diversos momentos da aprendizagem. Assim, torna-se uma programação dinâmica e flexível, possuindo uma idéia de unidade na pluralidade das

opções e dos eventos, sem deixar de conter um estreito vínculo com as vocações do meio. Abrem-se, assim, opções de especializações que funcionam como corredores pelos quais se realizam as tendências pessoais e grupais, próprias ao perfil que se deseja alcançar.

No que contribui para um tal processo, passa-se a destacar pontos relevantes da Resolução 09 de 29 de setembro de 2004, da Câmara de Educação Superior do CNE, seguindo-se rápidos comentários:

A idéia de estruturação e de organização, expressada no artigo 2º, inciso IX, está a indicar a “concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado em suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica”. Indica também a concepção de estágio supervisionado enquanto componente prático que compreende um *quantum* de atividades práticas nas/das **diferentes profissões jurídicas** (grifei), não reduzidas àquelas forenses tradicionais. Esse componente é que dá o “acabamento” final ao perfil do egresso. O Núcleo de Prática Jurídica (que não se confunde com escritório modelo ou similar) possui natureza técnico-pedagógico-administrativa, sendo a estrutura acadêmica responsável pelo Estágio Supervisionado.²⁰

O artigo 5º também merece análise, já que se refere ao projeto pedagógico e aos seus três eixos interligados de formação, de onde se distribuem os conteúdos e as atividades. O Eixo de formação fundamental: **fundamenta e dá o direcionamento ao curso** (grifei). Tal momento pretende viabilizar as condições possíveis de comunicabilidade entre o Direito e demais áreas complementares, envolvendo conteúdos como Ciência Política, Sociologia, História, Ética, Filosofia, Economia, Psicologia e Antropologia. De tal modo, os saberes auxiliares, no caso para o Direito, não devem somente servir para a legitimação daqueles jurídicos (função desempenhada pela antiga disciplina de Psicologia Forense), mas servir de condição para o aluno estabelecer as ligações necessárias com as outras áreas do conhecimento, ou seja, é onde se põe a base do diálogo interdisciplinar. E, nesse eixo, a proposta é a de um conhecimento compreensivo para viabilizar-se a interpretação das categorias jurídicas não abstraídas do mundo real/social, mas na perspectiva do Direito e dos valores constitutivos de cada uma e da diversidade

cultural.

O eixo de formação profissional, além do enfoque dogmático, abrange o conhecimento e sua aplicação cujas especificidades de cada área/ramo do Direito são abordadas, sistematizadas e contextualizadas segundo as variáveis históricas e a evolução que sofreu a Ciência Jurídica, qual seja, aplicada essa tecnologia, considerando as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais. Contempla o Direito nacional e internacional a partir dos conteúdos do Direito Constitucional, Administrativo, Tributário, Penal, Civil, Empresarial, Trabalhista e Processual. Sendo necessário que os cursos não permaneçam amarrados aos tradicionais conteúdos processualísticos, mas dando maior amplitude e superando a visão forense, tribunalista e judicialista desse componente.

Quanto ao eixo prático, composto pelo Estágio Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares, esse visa concatenar a formação teórica com a prática e dar o acabamento do perfil do educando pela concreção das diversas atividades práticas do curso.

Retomando o Estágio Supervisionado, abrem-se opções para que os cursos elejam as variáveis necessárias a ponto de dar provimento às expectativas normativas que possuem os indivíduos e a sociedade, no que se refere aos direitos e a realização da cidadania. Para tal, “O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando e a cada uma das profissões jurídicas, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização”. Incluem-se também situações reais e simuladas sobre acordos, mediações, arbitragens, conciliações, a fim de construir opções à lógica jurídico-processual tradicional, alargando a visão do que seja prática jurídica. Resta, assim, no parágrafo 2º. do artigo 7º. : “As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica”. Ressalta-se, no entanto, que essa concepção de Estágio Supervisionado já havia na Portaria

Ministerial 1886/94.

É inegável que entre os avanços já contemplados na Portaria 1886/94, e mantidos na Resolução 09, poder-se-ia citar a concepção do Estágio Curricular Supervisionado como prática jurídica e não somente como prática forense, e, mais, a obrigatoriedade das atividades integradas das funções de ensino, de pesquisa e de extensão, todas voltadas ao atendimento das exigências do meio, consideradas as realidades local e regional.

Uma das mudanças que a Resolução trouxe foi a de flexibilizar a realização de um Trabalho de Curso (artigo 10º.), substituindo a opção única da monografia, embora o Trabalho de Curso de Graduação permaneça obrigatório tanto para a IES quanto para os alunos. O Projeto Pedagógico deve indicar o Trabalho de Curso como componente curricular obrigatório, ensejando ao aluno a oportunidade de revelar a apropriação que teve ao longo do curso, do domínio da linguagem científica na Ciência do Direito, com a indispensável precisão terminológica da referida ciência. O trabalho entendido como componente curricular obrigatório da IES, poderá ser desenvolvido em diferentes modalidades, em caráter individual, tendo o aluno algumas opções, a saber: monografia, projetos de atividades centradas em determinadas áreas teórico-práticas ou de formação profissional do curso, ou ainda, apresentação de trabalho sobre o desempenho do aluno, que reúna e consolide as experiências vividas no curso. A IES deverá emitir regulamentação própria aprovada pelo seu respectivo conselho, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

5 Grade curricular e (verso) flexibilização

Podemos aprender ...

De uma menina de dez anos que leu os sinais das ondas gigantes primeiro que todos.
... naquela praia, os sinais do *tsunames* teriam sido enviados somente a uma menina dotada de
sensibilidade ...

(*Tsunami* ocorrido no leste da Ásia em 2004)

Imagem as universidades adotando um modelo de currículo que

possibilite aos estudantes de diferentes cursos pesquisarem juntos um mesmo assunto; ou a totalidade das disciplinas de um curso de Direito, reorganizadas em três ou quatro grandes blocos por afinidade de conteúdos, em torno de eixos temáticos. Em ambos os casos, está-se diante de uma transição curricular. Um e outro exemplo enseja certo grau de flexibilidade para viabilizar a interdisciplinaridade, considerando a opção do estudante; uma proposta de ensino superior interdisciplinar, que toma o estudante como um “sujeito de busca” do conhecimento, envolvido num processo em devir, contrapondo ao modelo formador tradicional baseado em modelo disciplinar.²¹

O modelo tradicional de organização curricular baseado em dezenas de disciplinas, cada qual com seu tema específico, incomunicáveis umas com as outras, que atende estudantes de apenas um curso, já vem sendo superado por algumas das universidades públicas.²² Tal modelo requer que os sistemas de educação sejam diversificados a ponto de atender às possibilidades e às peculiaridades locais e regionais, visando contemplar, num só tempo, a interdisciplinaridade e a pluralidade do conhecimento e a diversidade social; modelo adequado à configuração multicultural da sociedade atual. Assim, pode-se pensar a sociedade como um panorama em movimentos constantes, onde os atores constroem suas expectativas individuais coletivamente e superam seus desempenhos a cada ato de suas vidas concretas.

As universidades que optam em unir os conteúdos de diferentes cursos, na forma de eixos temáticos, encontram respaldo na LDB, porém essa reorganização deve acolher aqueles conteúdos básicos definidos pelas Diretrizes.²³ Um exemplo, entre tantos, pode partir da idéia de cursos assemelhados por temática, tais como direito, serviço social, filosofia, economia e psicologia, definidos os eixos temáticos – que são grandes blocos de conteúdos comuns –, nos quais estudantes desses diferentes cursos poderiam participar das mesmas experiências, juntos. Cada eixo temático abordando conteúdos afins: temas jurídicos num e temas sociais ou humanos noutro, de tal modo a manter as temáticas até o final do curso. Uma alternativa mais é a da IES poder agregar vários “cursos”, estruturados a partir de um ciclo básico, com duração de dois ou de três anos, e, após, vencidos os conteúdos básicos, os estudantes optarem pela carreira desejada.

As opções são diversas, considerando a realidade de cada IES, bem como

o meio no qual se encontram. O fato é que as IES não podem pensar em competir no mercado educacional, fazendo rearranjos em suas grades curriculares, para apenas continuar graduando; urge dar respostas a seus estudantes a partir de uma proposta que materialize a “autonomia intelectual”, a qual resulta de pesquisa individual e/ou coletiva, direcionadas às necessidades sociais. O atual sistema de organização curricular data da década de sessenta do século passado, quando se criou essa estrutura de currículo e, desde então, não sofreu alteração. No entanto, não responde mais ao requisito da interdisciplinaridade, que pressupõe uma relação de conexão intraconteúdos, bem como da multidisciplinaridade, que oferece um repertório mais amplo e integral de conteúdos na formação do estudante.

Uma proposta pedagógica fundamentada na interdisciplinaridade não aceita que cada disciplina resulte de uma apreciação isolada de seu conteúdo, mas considera a forma como se articulam os conteúdos e as atividades no conjunto de um determinado eixo temático, que amplia a percepção de fenômenos ou saberes. Tal articulação é definida por uma sistematização mais ampla do conhecimento, ainda que seja necessário reconhecer a diversidade a partir de tal unidade pedagógica.

Sabe-se que as necessidades, no âmbito de uma sociedade multicultural, requerem menos especialização e mais versatilidade, implicando mediar uma formação mais específica ou especializada e um saber mais geral, para que o futuro profissional esteja apto a assimilar o conhecimento em permanente devir e na sua diversidade, considerando uma proposta modernizadora e emancipatória.

A interdisciplinaridade, portanto, pode ser pensada como um “método” de pesquisa e de ensino voltado para a interação de conteúdos diferenciados, que vai desde a comunicação de concepções distintas e simples até as mais complexas, passando pela integração recíproca de finalidades, objetivos, conceitos, conteúdos, terminologia, metodologia, procedimentos, entre outros, incluindo as formas de organização e de sistematização num dado processo de construção do conhecimento.²⁴

De modo que implica nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca da integralidade na abordagem do conhecer, é uma proposta preocupada em mostrar o quanto o conhecimento é um processo dialógico. O desafio

seria, pois, sair do processo que tende a reproduzir o conhecimento via disciplinar, passando a uma proposta integradora e integral dos saberes para o despertar da sensibilidade e da inteligência do sujeito, requerida para o (con)viver em sociedades complexas estruturadas em princípios humanísticos, as quais se pretende implementar: transita-se de uma ego-visão para uma eco-visão dos saberes.

Assim que, num curso de Direito, é possível intensificar as trocas entre os diferentes especialistas, bem como entre as diversas áreas do saber tematizadas, possibilitando a integração dos diferentes conteúdos num mesmo projeto de pesquisa ou de ensino. Importa em privilegiar as relações de reciprocidade mútua, ou de interações/reforço dos diálogos entre os atores, implicando mudança de atitude diante de determinado problema, vindo a resultar numa formação integral do sujeito/profissional.

A flexibilização dos currículos mínimos, no âmbito dos cursos de Direito, já era proposta da Portaria 1886/94, porém encontrou resistência em setores específicos, como a administração e a docência, esta tradicionalmente composta de profissionais liberais quase sem formação e experiência pedagógica. A interdisciplinaridade é proposta pedagógica inovadora, consubstanciada no diálogo entre pesquisadores, os quais reconhecem o conhecimento e as posições que sustentam como fragmentos provisórios, num dado complexo circunstancial.

No entanto, toda a novidade, em se tratando de ensino do Direito, é traumática. Há que se ter cautela tratando-se de um saber tradicional que tende, naturalmente, ao conservadorismo. Para que a transição venha a ocorrer, necessário se faz o envolvimento de todos os atores do processo: professores, funcionários, estudantes, gerentes educacionais e comunidade interessada, pressupondo um processo continuado de avaliações, para efeito de inúmeras correções que se apresentarão por certo.

Encaminhando conclusões

Como se constata, o enfoque dado neste ensaio/texto toma o ensino do

Direito como um saber de funcionalidade específica, mas não dissociado dos demais saberes. De tal sorte que aqueles que abraçarem as diferentes carreiras proporcionadas pela formação em bacharel em Direito terão as condições de interpretar, integrar e aplicar os direitos, considerando a manutenção e o aprimoramento da democracia, a garantia de não retrocesso social e as possibilidades de reconstrução da sociedade, reconhecendo as liberdades e a igualdade na dignidade para todos.

Visto assim, é no âmbito da crescente complexificação social que radica a crise do modelo tradicional do ensino do Direito, e também dela surgirão às alternativas jurídicas para dar conta da emancipação da sociedade.²⁵ Daí a pertinência ao óbvio: o ensino do Direito não pode demorar-se naquela visão de mundo geradora dos direitos civis e políticos, necessários que foram para regulação de uma sociedade *simples*, que tomava o sujeito de forma individualizado, convicto de que o direito de um podia excluir o direito de outrem, sem repercussões coletivas. Mesmo aqueles direitos sociais de origem trabalhista passavam à idéia de organização de uma forma corporativa da sociedade, âmbito em que corporações, sindicatos e segmentos digladiavam-se na busca de interesses classistas ou setoriais. E, atualmente, pairam desafios ao ensino do Direito: os novos direitos e os direitos culturais.

Já, no aspecto didático-pedagógico, existem experiências que indicam a ineficácia do método arquetípico tradicional que assim procede: um professor/ autoridade que sabe/fala diante de alunos que o ouvem passivamente; induzindo a memorização, a seleção, a hierarquização e a competição intraturma. Há que se apostar no método que envolva professor e alunos em experiências compreensivas, criativas e interdependentes, que considera o aprendizado um ato coletivo, de possibilidades conceituais provisórias e corretivas. Tal método é mais adequado para operar a aprendizagem em ambientes sociais complexos e dinâmicos como os atuais. Por outro lado, a proposta tradicional sedimentou uma cidadania de consciência submissa e dependente; já a dinâmica própria do método mais reflexivo e solidário forjará, certamente, uma cidadania participativa e de potencial emancipatório, para realizar-se numa democracia em permanente devir.

No que se refere ao texto, não exaurida a temática, imagina-se que a qualidade desejada ao ensino jurídico passa por algumas reflexões, a saber:

- Os direitos humanos, a cidadania, o novo quadro constitucional e a forma de sociedade compõem um conjunto de fatores que faz vazar o paradigma tradicional do ensino do Direito, desnudando a inaptidão dessa abordagem feita desde a Ciência Jurídica, centrada no método e na racionalidade próprios da modernidade.

- A flexibilização desejada, no que tange ao ensino dos direitos, somente faz sentido se este vier fundamentado num processo integrado de *reflexão* no ensino, de *especulação* na pesquisa e de *ação* na extensão, basicamente na comunitária;

- A sala de aula deixa de constituir-se em único ponto de convergência do ensino do Direito, é um dos ambientes do processo de aprendizagem, ainda que permaneça como espaço de diálogo e de experiência de uma racionalidade crítico-reflexiva e construtivista;

- A docência precisa reconhecer, no Direito Constitucional, na cidadania e nos direitos humanos, as fontes inspiradoras para a concreção do princípio que considera todos iguais em dignidade;

- A construção do novo perfil do bacharel em Direito inicia pela consciência de que a afirmação do Estado Constitucional Democrático é, ainda, condição básica para uma sociedade que busca a justiça social, desde uma base ética normativa;

- Os cursos de Direito devem professar a democracia, uma democracia em devir, num ambiente de diálogo intercultural que precisa ser coletivamente construído;

- Pressupõe-se que somente o saber jurídico de cunho emancipatório pode ancorar uma resistência às novas formas de dominação, de uma forma perversa que “subordina a diversidade de práticas e valores existentes à racionalidade de um único sistema ou grupo de atores” (Héctor Ricardo Leis, 2000), afeitos à lógica de Mercado;

- Não sendo as Diretrizes Curriculares dos Cursos de graduação em Direito bem compreendidas ou acolhidas pelos gestores das IES, poder-se-ão dar alguns arranjos curriculares direcionados a uma situação de resultados imediatistas. Então, mais uma vez, corre-se o risco da dissociação entre experiência e esperança, como tem ocorrido, com frequência, nas reformas do ensino do Direito. ²⁶

Acreditar em uma nova formação jurídica é acreditar no Direito e no direito à igual dignidade humana como “norma fundamental” de uma nova ordem social. E, na parte que toca ao ensino do Direito, viria a contribuir para a democracia social e econômica realizar-se, a cidadania efetivar-se e as instituições pautarem suas ações nas regras constituídas, a fim de reverter um viés perverso e autoritário de nossa cultura, que se mostra despreocupada com o coletivo e que está fazendo tradição de longo tempo. Se os cursos de Direito contribuirão na construção desse novo

paradigma, somente a *demarche* de suas ações dirá.

De qualquer modo, o novo paradigma está a despertar lento da ordem constituída, em luta renhida com a tradição civilista romanista privada, porém irreversível no seu andar igualitário e diversificado, num só tempo. Trata-se de compreender por que boa parcela dos juristas ainda toma os enunciados da lei desconectados do mundo e de suas circunstâncias e não percebe que a sociedade segue seu ritmo apressado, muda de configuração, os relacionamentos entre indivíduos e grupos se estreitam, acontecendo em rotina no cotidiano.

A respeito do ensino do Direito ...

Como fazê-lo “ligado” aos sinais do mundo da vida:
Desformar como fala Manoel de Barros?
Ou provocar *tsunames* epistemológicos?

Referências

ANUÁRIO ABEDI. *Universidade federal de Santa Catarina*, Centro de Ciências Jurídicas. Florianópolis: Fundação Boiteux, ano1, no. 1, 2003.

BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Lumen Júris, 1998.

BRASIL, *Constituição federal*. Brasília: DF. Senado Federal, 1988.

BRASIL, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. In: *Diário Oficial da União* de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL, Lei 9.131 de 24 de novembro de 1995. In: *Diário Oficial da União* de 25 de novembro de 1995.

BRASIL, Portaria Ministerial 1.886 de 30 de dezembro de 2004. In: *Diário Oficial da União* de 4 de janeiro de 1995.

BRASIL. Parecer 583/01 do Conselho Nacional de Educação, da Câmara Superior de

04 de abril de 2001. In: *Diário Oficial da União* de 29 de outubro de 2001.

BRASIL, Parecer 211/04 do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior de 08 de julho de 2004. In: *Diário Oficial da União* de 23 de setembro de 2004.

BRASIL, Parecer do Conselho Federal de Educação. In: *Ministério da Educação*, aprovado em 19 de maio de 1999.

BRASIL, Parecer 776/97 do Conselho Nacional de Educação. In: *Ministério da Educação*, aprovado em 13 de dezembro de 1997.

BRASIL, Resolução 09 de 29 de setembro de 2004 do Conselho Nacional de Educação/CES. In: *Diário Oficial da União* de 1º.10.2004.

BRASIL, Parecer 146/02 da Câmara de Educação Superior. In: *Conselho Nacional de Educação* de 03 de abril de 2002.

CHAVES FREITAS, Iêda Maria Araújo. et al. SILVEIRA, Amélia. *Avaliação da educação superior*. Florianópolis: Editora Insular, 1997.

DEMO, Pedro. *A NOVA LDB: Rarços e Avanços*. 3ª ed. Campinas SP: Papirus Editora, 1997.

ENSINO JURÍDICO OAB. *170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 1997.

ENSINO JURÍDICO. *Diagnóstico, perspectivas e propostas: Parâmetros para Elevação de Qualidade e Avaliação*. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996.

FALCÃO, Joaquim Arruda. *O método e a reforma do ensino jurídico*. Contradogmática. Santa Cruz do Sul: FISC. ALMED. VI. 2/3.

GOHN, Maria da Glória. *História dos movimentos sociais e lutas sociais: A Construção da Cidadania dos Brasileiros*. São Paulo: Ed. Loyola, 1995.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *ENSINO: As Abordagens do Processo*. São Paulo: EPU, 1986.

SGUISSARDI, Valdemar (org). *Avaliação universitária em questão: Reformas do Estado e da Educação Superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. Trad. Elia Ferreira Edel. 4ª ed. Petrópolis RJ: Vozes, 1997.

_____. *Igualdade e diversidade: o sujeito democrático*. Bauru, SP: EDUSC, 1998.

WARREN, Ilse Scherrer et all. *Cidadania e multiculturalismo: A teoria social no Brasil contemporâneo*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa e Editora da UFSC, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

Conforme a ABEDi, o quadro normativo que trata das Diretrizes Curriculares do Curso de Direito no Brasil:

Portaria MEC nº 1886/1994

Portaria MEC nº 3/1996

Indicação CES/CNE nº 1/1999

Parecer CES/CNE nº 507/1999

Diretrizes Curriculares para o Curso de Direito [Proposta CEED/SESu]

Portaria MEC nº 1252/2001

Portaria MEC nº 1785/2001

Parecer CES/CNE nº 146/2002

Diretrizes Curriculares para o Curso de Direito [Proposta ABEDi]

Parecer CES/CNE nº 55/2004

Parecer CES/CNE nº 329/2004

Pedido de Reconsideração apresentado pela ABEDi

Parecer CES/CNE n° 211/2004

Resolução CES/CNE n° 9/2004 [Novas diretrizes, validas a partir de 1º/10/2004]

Pedido de Reconsideração apresentado pela ABEDi ao Parecer CNE/CES n° 329

Diretrizes Curriculares - orientações gerais:

Parecer CES/CNE n° 776/1997

Edital SESu n° 4/1997

Parecer CES/CNE n° 1070/1999

Parecer CES/CNE n° 583/2001

Parecer CES/CNE n° 67/2003

Parecer CES/CNE n° 108/2003

Parecer CSE/CNE n° 55/2004

² A LDB, em seu artigo 46, submete o sistema de ensino de graduação brasileiro, a renovação periódica de seus reconhecimentos, de modo que o processo de avaliação deverá vir associado a critérios objetivos normativos vigentes.

³ O ensino jurídico deve atenção especial à formação de juristas. Segundo Netto Lobo (2003, 124): “Não só os agentes públicos (magistrados, promotores de justiça, defensores públicos, procuradores da União, dos Estados e Municípios, delegados de polícia), mas como representantes de interesses privados (advogados), o profissional do Direito atua na ou perante a administração pública de justiça”.

⁴ Santos, 1995, p, 87.

⁵ Explicando as diferenças conceituais entre um e outro, Netto Lobo (2003, 133), assim coloca: “Currículo mínimo é o conjunto de disciplinas que deve estar obrigatoriamente contemplado no currículo pleno de cada curso. Conteúdo mínimo, ao contrário, define o núcleo comum de matérias dos cursos jurídicos, independentemente das disciplinas.”

⁶ Idem, p. 133.

⁷ Modo especial, os subsídios encaminhados a partir do Congresso realizado em Florianópolis em 2003, com destaque para a contribuição da Associação Brasileira de Estudantes de Direito-ABEDi,

que pediu a reconsideração do Parecer CNE/CES 55/2004, resultando no Parecer 211/2004 a respeito das Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Direito.

⁸ A base legal para implementar a flexibilização encontra-se no art. 207 da CF; na lei 9.394/97; na lei 10.172/2001 e nos Pareceres 776/97 e 583/2001 do CNE/MEC.

⁹ Conforme os Pareceres 55/2004 e 211/2004, do CNE/CES.

¹⁰ A dimensão regulatória do sistema (que envolve justiça) se comunica com o mundo da vida. Assim, uma dada situação, enquanto parte do mundo da vida, pode ser tomada em sua especificidade, e integrar o contexto interpretativo/normativo para efeito de justiça social; de modo a convergir sistema e mundo da vida (Habermas).

¹¹ Por ocasião do advento dos direitos de primeira dimensão – civis e políticos –, acolheu-se a idéia de igual liberdade e tratamento para efeito de funcionamento da democracia liberal. Ampliou o número de pessoas livres e iguais. Já em sociedades balizadas pelo princípio da dignidade da pessoa humana como as atuais, para dar sentido de solidariedade às democracias sociais, reconhecer a dignidade de todos, implica diminuir a desigualdade entre grupos e indivíduos, podendo-se conceber medidas especiais para a igualização daqueles indivíduos ou grupos que estejam a necessitar de uma promoção (discriminação positiva), a considerar a situação social em que se encontram. Ambas as concepções complementam-se: a igualdade de/no tratamento e a igualdade de/na situação.

¹² O princípio da igualdade, ainda que possuído de alta densidade normativa, não se transmuta diretamente na forma de justiça social. Dado que a capacidade de abstração de uma ordem jurídica encontra sua concreção por meio das regras universalizáveis, podendo, assim, atingir as questões de justiça. De outra parte, além do vetor universal desse princípio, haverão de ser considerados os interesses e os bens que envolvem questões particularíssimas da “vida” concreta de indivíduos e de coletividades, levando em conta as justificativas e os compromissos que visam às compensações sociais – individuais e grupais –, que possuem fundo ético e necessitam de sopesamento equitativo.

¹³ Touraine, 1998, 74.

¹⁴ Faz-se referência aos objetivos constitucionais afirmativos de ações concretas inculpidos no artigo 3º. Por outro lado, falar em mudanças, numa época de mutações eletrizantes, somente possui sentido se forem mudanças em direção reversiva da acumulação e da desigualdade que provocam.

¹⁵ Sem exaurir o significado das categorias ensino e educação, toma-se o ensino como o meio pelo qual o indivíduo adquire conhecimento, sendo um direito de todo o cidadão, já a educação é algo mais abrangente, referindo-se ao desenvolvimento integral da personalidade, das faculdades e das potencialidades humanas.

¹⁶ A Portaria 1.886/94 manteve a idéia de currículo mínimo, cf. a legislação anterior que pretendia 1) facilitar as transferências de alunos, art. 100 da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 7.037/82; 2) fornecer diploma profissional, assegurando o exercício das prerrogativas e direitos da profissão, cf. art. 27 da Lei 5.540/68; 3) assegurar uniformidade profissionalizante aos alunos, art. 2º da Resolução CFE 12/84; as matérias componentes do currículo mínimo de qualquer curso superior cursadas com aproveitamento com variação de carga horária, a menor, à razão de aproximadamente 25%; 4) permitir-se tempo, forma determinada e qualidade ao processo; 5) observar normas gerais para todo o País, ensejando “igualdade de oportunidades” através de: mesmo estudo, mesmos conteúdos, mesma duração e denominação, em qualquer IES, mantendo o padrão unitário e uniforme de oferta curricular nacional.

¹⁷ O artigo 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei 9.131, conferiu à CES do CNE a competência para elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, que “orientarão os cursos de graduação, a partir das propostas a serem enviadas pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação ao CNE”, tal como viria a estabelecer o inciso VII do artigo 9º da lei 9.394/96. Assim, a Câmara de Educação Superior, por meio do Parecer 776/97, estabeleceu orientações gerais para as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação, já com o Parecer 583/2001, as Diretrizes tornam-se referenciais para: a) constituírem-se em orientações para a elaboração dos currículos; b) serem respeitadas por todas as IES; e, c) assegurarem a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes.

¹⁸ As vozes salientes no Parecer 146 do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior.

¹⁹ Comentam-se alguns pontos considerados inovadores da Resolução 09, já que manteve, em alguns aspectos, o que dispunha a Portaria 1886/94.

²⁰ Estágio Supervisionado no sentido de que é da inteira responsabilidade da IES a concreção do componente, seus conteúdos e atividades práticas, cabendo a função de orientação técnico-profissional aos seus professores. O NPJ é o local onde se realiza o Estágio Supervisionado, compreendendo a estrutura, a logística e tudo o mais.

²¹ O primeiro caso já é realidade na USP/Leste, onde estudantes de diferentes cursos pesquisam um mesmo assunto. No segundo exemplo, as várias disciplinas da UNIFESP são unidas em grandes blocos, nos quais os alunos de diferentes áreas ou cursos trabalham conteúdos de interesse comum.

²² Algumas universidades de São Paulo já estão adotando essa nova proposta de ensino universitário e abolindo as disciplinas, possibilitando que estudantes de diferentes cursos elaborem e pesquisem juntos.

²³ Na USP/Leste, o primeiro ano das dez carreiras foi construído em base de atividade chamada resolução de problemas, originalmente da área de saúde. Nela os 1.020 alunos de cursos distintos, como marketing e obstetrícia, foram divididos em turmas de 60 estudantes. Cada grupo escolhe um tema para pesquisar. A resolução de problemas é uma das partes do ciclo básico, pelo qual passam os alunos do primeiro ano. Seguem-se as etapas de formação introdutória no campo específico em que os estudantes têm contato com suas carreiras, onde a formação geral introduz fenômenos sociais, culturais e naturais, de tal forma que estudantes de diferentes cursos assistem às aulas juntos. De parte do MEC, estudam-se mecanismos para premiar as universidades que adotarem esse modelo, de modo a integrar a proposta de reforma universitária que está sendo analisada pelo governo, premiando, inclusive, aquelas universidades federais com boa avaliação institucional com verba extra para consolidar tais mudanças.

²⁴ Já a transdisciplinaridade vem a ser a reunião das contribuições de áreas do conhecimento num processo de elaboração do saber voltado para a compreensão da realidade, a descoberta de potencialidades e alternativas de se atuar sobre ela, tendo em vista transformá-la.

²⁵ Para Touraine, “não vivemos mais em uma sociedade industrial dominada por conflitos centrais, mas num fluxo incessante de mudanças [...]. A idéia de sociedade é substituída pela de mercado e esta mutação adquire uma aparência dramática [...] embarcamos numa sociedade formada por três grupos: os pilotos, grupo pouco numeroso, não daqueles que comandam, mas que respondem às incitações do mercado e do meio-ambiente; os passageiros, que são os consumidores e ao mesmo tempo membros da tripulação, e os naufragos que foram arrebatados pela tempestade ou atirados ao mar como inúteis ou sobrecargas. [...] substituiu a exploração pela exclusão e, sobretudo, substituiu um modelo de funcionamento por uma estratégia de mudança; uma visão sincrônica por uma visão diacrônica”. (Touraine, 1997. p. 190-191).

²⁶ Conforme Gohn (1995, 173), a respeito da educação: “Ela se constrói e está constantemente se modificando, mas [...] é continuamente influenciada por valores que se sedimentam em tradições e são transmitidos de geração a geração. A educação [...] consiste no processo de absorção, reelaboração e transformação da cultura existente, gerando a cultura política de uma nação”.

