

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

**Rodrigo de Oliveira Medeiros**

**O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE DIREITO DA  
UEMS/PARANAÍBA SOB O INFLUXO DAS NOVAS DIRETRIZES  
CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO DO DIREITO (1994-2005)**

**Paranaíba/MS**

**2014**

**Rodrigo de Oliveira Medeiros**

**O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE DIREITO DA  
UEMS/PARANAÍBA SOB O INFLUXO DAS NOVAS DIRETRIZES  
CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO DO DIREITO (1994-2005)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Samira Saad Pulchério Lancillotti

**Paranaíba/MS**

M440p

Medeiros, Rodrigo de Oliveira

Projeto político-pedagógico do curso de direito da Uems/Paranaíba sob o influxo das novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino do direito (1994-2005)/ Rodrigo de Oliveira Medeiros. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2014.

128f.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra Samira Saad Pulcherio Lancillotti.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Projeto político-pedagógico. 2. Diretrizes curriculares. 3. Direito. I. Medeiros, Rodrigo de Oliveira. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD –378.107

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira - CRB1º/1783

**RODRIGO DE OLIVEIRA MEDEIROS**

**O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE DIREITO DA  
UEMS/PARANAÍBA SOB O INFLUXO DAS NOVAS DIRETRIZES  
CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO DO DIREITO (1994-2005)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

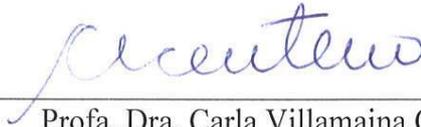
Aprovado em 25 de julho de 2014

**BANCA EXAMINADORA**



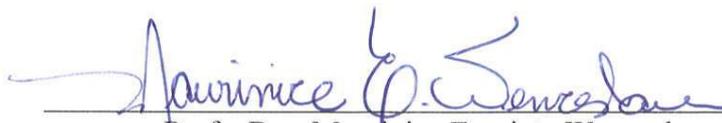
---

Profa. Dra. Samira Saad Púlchério Lancillotti (Orientadora)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



---

Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



---

Profa. Dra. Maurinice Evaristo Wenceslau  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

*A Deus, Pai de infinita bondade e justiça.*

*Aos meus pais Aparecido Medeiros e Maurinda Medeiros.*

*Ao meu irmão Renan Medeiros.*

*Ao companheiro Rodolfo Poletto.*

*A todos os destinatários do meu amor mais puro.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, nosso Pai, e ao Mestre Jesus Cristo, por me concederem o fortalecimento, a sabedoria, a humildade e a persistência para que eu pudesse enfrentar todos os desafios e aprendizados que a vida diariamente me proporciona.

Aos meus pais Maurinda Medeiros e Aparecido Medeiros, pelo amor incondicional e para além das convenções sociais. Por me ensinarem a discernir entre o que tem preço e o que tem valor. Pela educação pautada na retidão, na honestidade e, acima de tudo, na compreensão mútua. Não há pais melhores que os meus. Amo vocês!

Ao meu irmão Renan Medeiros, exemplo de força, perseverança, inteligência e compreensão. Obrigado por estar sempre ao meu lado e por permitir que eu conheça o verdadeiro amor fraterno.

Ao Rodolfo Poletto, meu amor, meu companheiro. Obrigado por ser aquele que trouxe luz aos meus dias e por fazer de cada dia da minha vida um lugar melhor para se viver. Obrigado por ser tão forte, paciente e, principalmente, por mostrar que, juntos, somos capazes de seguir sempre adiante.

À Professora Doutora Samira Saad Pulchério Lancilotti, minha orientadora nesta pesquisa. Primeiro, pela disposição para conduzir meus passos durante todo o itinerário investigativo desse trabalho. Depois, por compartilhar comigo seu valioso conhecimento e, finalmente, por me fazer acreditar que conseguiria concluir essa pesquisa diante de todas as adversidades que a vida me propôs. A melhor orientadora é a minha!

Às Professoras Doutoras Carla Centeno e Maurinice Wenceslau, por aceitarem prontamente o convite para compor nossa banca examinadora e por apresentarem valorosas contribuições a presente pesquisa.

Aos queridos amigos de Paranaíba, pela companhia saudável e bem humorada de sempre. Mas, em especial, aos queridos Renato Queiroz e Fernando Cassiano, pela acolhida fraternal em seus lares e por se tornarem para mim grande exemplo de que o amor vence todas as barreiras que as convenções sociais impõem.

À querida Giseli Bianchini, modelo de mulher forte e perseverante. Obrigado pela amizade sincera, pelos conselhos oportunos e pelo ombro amigo sempre disposto a me acolher nos momentos em que fraquejei.

A Kátia Martins, amiga pessoal e colega de Mestrado, por compartilhar ansiedade, dúvidas e dificuldades em conciliar as práticas de pesquisa com os deveres profissionais. Conseguimos!

A Marina Poletto, pelo carinho e afeto maternal sempre dispensado a mim. Exemplo de mulher forte, mãe compreensiva e amorosa. Obrigado pelo carinho e pelas constantes lições de amor incondicional.

Ao Professor Sebastião Mário dos Santos, pela compreensão, paciência e, principalmente, pelo compartilhamento diário de seu vasto conhecimento à frente do Grupo de Supervisão Educacional – Área de Gestão de Legislação e Informação, no Centro Estadual de Educação Profissional Paula Souza, em São Paulo/SP.

A Professora Priscila Paieiro por doar parte de seu precioso tempo na revisão gramatical do texto dessa pesquisa.

A querida e prestimosa Danielle Filipim de Barros pelo importante auxílio na formatação final deste trabalho.

À equipe do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba/MS, pelo apoio durante toda a trajetória de desenvolvimento deste trabalho.

*O bem que fazemos hoje é nosso advogado pela eternidade.*

Chico Xavier pelo espírito Emmanuel.

## RESUMO

A pesquisa tem como objetivo identificar o movimento dos Projetos Políticos Pedagógicos do curso de Direito oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul na Unidade Universitária de Paranaíba, entre os anos de 1994 a 2005, considerando tratar-se do período entre a criação do primeiro curso jurídico na instituição e o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Direito (Resolução CNE/CES n.º 09/2004). Através do levantamento e análise de dados, o texto estabelece um panorama de alguns trabalhos correlatos obtidos junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, prosseguindo pelo itinerário dos cursos jurídicos no Brasil desde sua criação na primeira metade do século XIX, passando pela demonstração de algumas perspectivas conceituais do termo 'currículo' até chegar-se na análise dos PPPs construídos e utilizados pela UEMS/Paranaíba no período histórico escolhido. A análise toma por referência uma perspectiva teórica histórica, de base marxista, que impõe a compreensão de todas as produções humanas como transitórias, sempre articuladas às condições concretas do tempo/espaço em que são forjadas. A percepção foi a de que as condições materiais da UEMS, bem como o contexto sócio-político-econômico regional, exerceram forte influência na construção desses documentos (tanto na estrutura curricular, quanto nos elementos formais), que direcionados pela força normativa das DCNs, apresentou significativa modificação desde sua criação, já que a instituição passou a, uma vez identificadas as lacunas em todo percurso de funcionamento do curso, corrigi-las em prol do fortalecimento do curso de Direito no âmbito institucional e regional.

**Palavras-chave:** Projeto político-pedagógico. Diretrizes curriculares nacionais. Curso de Direito. UEMS/Paranaíba.

## ABSTRACT

The research aims to identify the movements of Political Pedagogical Project of Law course offered by the Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul in Paranaíba/MS, between the years 1994 to 2005, considering that it is the period from the establishment of the first legal course in the institution and the advent of the Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Direito (CNE / CES n. ° 09/2004). Through the collection and analysis of data, the text provides an overview of some related work obtained from the Banco de Teses e Dissertações da CAPES, pursuing the route of the legal courses in Brazil since its inception in the early nineteenth century, after that and through demonstration of some conceptual perspectives of the term 'curriculum' to get on the analysis of PPP built and used by the UEMS/Paranaíba in the historical period chosen. The analysis takes a theoretic and historic perspective, in Marxist bases, which requires the understanding of all human productions as transitional, always linked to the concrete conditions of time/space in which they are forged. The perception was that the material conditions of the UEMS and the regional socio-political-economic context, had a strong influence on the construction of these documents (both in the curriculum, as the formal elements), which directed by the normative force of DCNs, changed significantly since its inception, since the institution began to, once the gaps throughout the run of the course route identified, correct them for the sake of strengthening the Law School at the institutional and in regional levels.

**Key-Words:** Political Pedagogical Project. Diretrizes Curriculares Nacionais. Law School. UEMS/Paranaíba.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos selecionados.....	18
Quando 2 - Estrutura curricular dos primeiros cursos jurídicos.....	38
Quadro 3 - Estrutura curricular para os cursos de Direito – 1895.....	42
Quadro 4 – Quantitativo e períodos do curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.....	76
Quadro 5 – Hipóteses das disciplinas desmembradas.....	103

## LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Comparativo entre disciplinas e cargas horárias do curso de Direito da Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul.....	102
--	-----

## LISTA DE SIGLAS

ABEDi	- Associação Brasileira de Ensino do Direito
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	- Câmara de Ensino Superior
CFE	- Conselho Federal de Educação
DCNs	- Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
IES	- Instituição de ensino superior
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação
OAB	- Ordem dos Advogados do Brasil
PPP	Projeto político-pedagógico
PUC-SP	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SISU	- Sistema de Seleção Unificada
UEMS	- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFAC	- Universidade Federal do Acre
UFPA	- Universidade Federal do Pará
UFPE	- Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICSUL	- Universidade Cruzeiro do Sul
USP	- Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1 IMPACTO DAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO SOBRE O ENSINO JURÍDICO: PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA.....</b>	<b>17</b>
<b>2 CURSOS DE DIREITO NO BRASIL: DO IMPÉRIO ÀS VÉSPERAS DA CONSTITUIÇÃO CIDADÃ.....</b>	<b>34</b>
<b>2.1 A Criação dos Primeiros Cursos de Direito no Brasil Imperial.....</b>	<b>34</b>
<b>2.2 O Curso de Direito no Contexto Republicano.....</b>	<b>41</b>
<b>3 NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE DIREITO: O ENSINO JURÍDICO EM QUESTÃO.....</b>	<b>51</b>
<b>3.1 Noção de Currículo.....</b>	<b>51</b>
<b>3.2 As Reformas Curriculares Brasileiras na Transição do Século XX ao XXI.....</b>	<b>55</b>
<b>3.3 Instituição de Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Direito: Participação da Comunidade Jurídica.....</b>	<b>65</b>
<b>3.4 As Novas Diretrizes Curriculares e o Projeto político-pedagógico dos Cursos de Direito.....</b>	<b>70</b>
<b>4 O CURSO DE DIREITO DE PARANAÍBA/UEMS: O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EM MOVIMENTO.....</b>	<b>74</b>
<b>4.1 A UEMS: Conhecendo a Instituição.....</b>	<b>74</b>
<b>4.2 O Curso de Direito na UEMS: Histórico e Configuração.....</b>	<b>76</b>
<b>4.3 O Projeto Político-Pedagógico do Primeiro Curso de Direito de Paranaíba/UEMS.....</b>	<b>78</b>
<b>4.4 Do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Direito de Paranaíba/UEMS após a Instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais: um Olhar Comparativo.....</b>	<b>88</b>
<b>4.5 O Projeto Político-Pedagógico Aplicado a partir de 2014: Primeiras Impressões.....</b>	<b>107</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>122</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de análise o movimento do projeto político-pedagógico (PPP) do Curso oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), na Unidade Universitária de Paranaíba/MS, assumindo como divisor temporal o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Direito, publicadas pelo Ministério da Educação (MEC) em 2004, por meio da Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004 (BRASIL, 2004b).

O objetivo das indagações é o de se constatar de que maneira as DCNs reverberaram na construção do Projeto político-pedagógico e da respectiva composição curricular do curso de Direito da UEMS/Paranaíba, com um olhar comparativo voltado para a identificação das principais mudanças e movimentos desse documento. Para tanto nos propusemos a estabelecer a análise deste processo tomando como norte o posicionamento de autores de base teórica marxista, haja vista considerarmos imprescindível que a análise da questão curricular seja feita sob a ótica da relação trabalho-capital, predominante na sociedade contemporânea.

Com efeito, esse procedimento nos permite ter uma visão macroscópica que otimiza nossa percepção das relações entre as mudanças ocorridas na educação e as necessidades mercadológicas que são, a rigor, absorvidas pelas instituições educacionais.

As inquietações que permearam a escolha do nosso objeto de pesquisa têm suas origens ainda no período em que éramos acadêmicos do curso de Direito da UEMS/Paranaíba, onde ingressamos via vestibular em Julho de 2000, obtendo grau de bacharel em Julho de 2005. Já naquela época questionávamos quais eram os parâmetros que norteavam as construções curriculares do curso jurídico que estávamos experimentando.

Com o aprofundamento dos estudos descobrimos que o documento que norteia os elementos envolvidos nas nossas dúvidas é o projeto político-pedagógico do curso. Essa nossa aproximação pessoal com o curso de Direito da UEMS/Paranaíba justifica, portanto, a escolha do seu PPP para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Assim, após nos apropriarmos dos conhecimentos vivenciados nas aulas das disciplinas do presente programa de mestrado, e após os salutares direcionamentos dados por nossa professora orientadora, nos inclinamos a buscar alguns trabalhos acadêmicos que abordassem temas congêneres ao nosso com vistas a apreender os pontos enfatizados, as lacunas e depois, traçar uma visão panorâmica desta produção. Nesse contexto, a identificação

do itinerário dos cursos de Direito no Brasil desde sua criação também se mostrou imprescindível para visualizarmos a trajetória das composições curriculares até o advento das DCNs, em 2004, através da Resolução CNE/CES n.º 09 (BRASIL, 2004b).

Por fim, partimos para a análise comparativa entre o projeto político-pedagógico do primeiro curso de Direito da UEMS/Paranaíba criado em 1994, com aquele que fora construído após a publicação das DCNs. Daí inclusive o motivo pelo qual optamos pelo recorte temporal de análise entre os anos 1994 e 2005 – período entre a instalação do primeiro curso de Direito na UEMS/Paranaíba e a implementação do PPP pós DCNs de 2004. Esse olhar comparativo, em nossa perspectiva, mostra-se imprescindível para que possamos visualizar *in concreto* quais foram formulações operadas em cada momento histórico.

Há que se destacar, desde logo, que durante o transcorrer da presente pesquisa fomos surpreendidos com a publicação de um novo PPP para o curso de Direito da UEMS/Paranaíba, que passou a vigor a partir das turmas ingressantes em 2014. Ressaltamos que considerando o recorte temporal que escolhemos para o desenvolvimento dessa pesquisa (1994 – 2005), esse recente PPP não fora objeto de análise detalhada, sob pena de avançarmos para além dos caminhos traçados *a priori* para a investigação. Nada obstante, julgamos oportuna a inserção de tópico próprio – ao final – para indicarmos, ainda que de forma breve, quais inovações o PPP publicado em 2014 trouxe em sua essência, a fim de servir como questões a serem analisadas em outro trabalho.

No primeiro capítulo nos dedicamos ao levantamento inicial de pesquisas correlatas junto ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), onde algumas obras foram escolhidas pela pertinência temática com o nosso trabalho e, posteriormente, discutidas e descritas com o objetivo de experimentar qual é a extensão e a tendência investigativa das pesquisas acadêmicas contemporâneas quanto ao assunto por nós discutido.

No segundo capítulo ingressamos numa viagem temporal indicando os principais marcos fático-legais que permearam os cursos de Direito no Brasil desde sua criação em 1827, passando pelo advento do período republicano, até chegarmos aos dias de hoje com as atuais DCNs.

No terceiro capítulo nos inclinamos a demonstrar todo o contexto que balizou o advento da Resolução CNE/CES n.º 9 de 29 de setembro de 2004 ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino jurídico. Reputamos importante, nesse tópico, atentarmos aos diferentes conceitos do termo currículo, defendidos por autores de distintas

matrizes teóricas. Cumpre asseverar desde logo que não pretendemos, tampouco achamos possível, esgotarmos as discussões quanto à conceituação do termo "currículo", especialmente por pensarmos, que os conceitos têm função de sistematizar e operacionalizar a realidade a ser estudada, sendo necessariamente referidos ao referencial teórico adotado para a análise. De modo que os conceitos de currículo traduzem formas diversas de compreender a sociedade, o homem e a educação. É dizer que lastreado na matriz teórica de referência, o pesquisador assume aquele que se mostra mais adequado para sua perspectiva.

Depois de estabelecermos essa emersão conceitual, prosseguimos demonstrando os elementos históricos que lastrearam o incremento das discussões sobre as reformas curriculares em todos os âmbitos educacionais, na transição do século XX para o século XXI, merecendo especial realce, nesse tópico, o Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, também conhecido como *Relatório Jacques Delors*. Indicamos que esse documento, para nós, foi intensamente construído a partir do ideário *escolanovista* e seus desdobramentos contemporâneos, que resultam nas pedagogias do "aprender a aprender", de conformidade com as reflexões de Duarte (2001) e Saviani (2007)

No mais, expusemos o que, para nós, permeou esse ideário, tomando sempre como “pano de fundo” as influências que o capital exerce nas questões educacionais e, por conseguinte, em atos normativos a elas atinentes. Buscamos apontar, outrossim, como a comunidade acadêmico-jurídica buscou intervir nas discussões e quais foram as principais críticas e manifestações que os pesquisadores da área fizeram em meio às várias mudanças curriculares sofridas pelos cursos de Direito no Brasil desde sua criação no Período Imperial. No último tópico do terceiro capítulo visamos nos apropriar de alguns conceitos de projeto político-pedagógico e, em seguida, identificar de que forma as DCNs buscam impactar os cursos jurídicos e quais são os elementos que, segundo elas, são exigíveis para que a habilitação seja oferecida a contento.

O quarto capítulo é dedicado a investigar o PPP do curso de Direito oferecido pela UEMS na Unidade Universitária de Paranaíba. Para isso, buscamos expor a trajetória do PPP na instituição desde a implantação do seu primeiro curso de Direito, em 1994, até chegarmos à estrutura curricular estabelecida em 2005 – período pós Resolução CNE/CES n.º 09/2004. Ao final buscamos, numa análise comparativa e com base na perspectiva teórica observada nos capítulos antecedentes, identificar, apontar e analisar as mudanças por nós visualizadas.

Em sede de considerações finais indicaremos quais foram nossas impressões e conclusões a que chegamos ao final de todo o itinerário investigativo operado neste trabalho.

## 1 IMPACTO DAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO SOBRE O ENSINO JURÍDICO: PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Este primeiro capítulo tem como objetivo apresentar o levantamento e análise da produção acadêmica referente à formação do currículo dos cursos jurídicos, a partir dos trabalhos apresentados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Para tanto, foram levantados nove trabalhos, por meio das seguintes palavras-chave: "ensino jurídico" e "diretrizes curriculares nacionais". A leitura dos títulos e resumos dos trabalhos nos permitiu selecionar, para análise, oito estudos, por se relacionarem de forma mais direta com o nosso objeto de estudo. Aqui, oportuno destacar que, dos trabalhos encontrados, fizemos a leitura integral de apenas seis haja vista dois trabalhos não terem sido encontrados disponíveis nas bibliotecas virtuais de seus respectivos programas de pós-graduação, nem em qualquer outro meio de compartilhamento da internet<sup>1</sup>.

O Quadro 1 apresenta os trabalhos que foram levantados.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados

<b>Autoria</b>	<b>Título</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano de defesa</b>	<b>Instituição</b>
Celso Hiroshi Iocohama.	O ensino do Direito e a separação dos eixos teóricos e práticos: inter-relações entre aprendizagem e ação docente.	Doutorado	2011	Universidade de São Paulo - USP.
Élcio Aláudio Silva de Moraes.	Educação jurídica positivista e as diretrizes do ensino jurídico: currículo e prática pedagógica no curso de Direito da UFPA no horizonte das competências e habilidades.	Doutorado	2012	Universidade Federal do Pará - UFPA.
Francisco Raimundo Alves Neto	Diretrizes curriculares nacionais e o currículo do curso de Direito da UFAC: a percepção de docentes e alunos das competências reais desenvolvidas.	Doutorado	2011	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.
Inácio José Feitosa Neto.	O ensino jurídico: uma análise dos discursos do MEC e da OAB nos períodos de 1995-2002.	Mestrado	2006	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.
Inês Hesse.	Reflexões sobre o ensino jurídico a partir das diretrizes curriculares da	Mestrado	2012	Centro Universitário La Salle

<sup>1</sup> É importante destacar que o Banco de Teses e Dissertações da CAPES disponibiliza os resumos dos trabalhos defendidos a partir de 1987. Não há informações referentes à produção anterior.

	Resolução CNE/CES nº 9 de 29 de setembro de 2004: integração teoria e prática.			– Unilassalle.
Lilian Silvana Perilli de Pádua.	A influência do dogmatismo positivista nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino jurídico.	Mestrado	2008	Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto.
Marcello Dionello Stalla.	Recontextualização das diretrizes curriculares em um curso jurídico: um estudo de caso.	Mestrado	2011	Universidade Federal de Pelotas - UPEL.
Mônica Tereza Mansur Linhares.	Educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de Direito: um estudo de caso.	Doutorado	2009	Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP.

Uma visão geral do Quadro 1 nos permite verificar que as investigações em torno do assunto são recentes, especialmente se considerarmos que as Diretrizes Curriculares Nacionais foram publicadas em 2004. Isso nos autoriza afirmar que a composição curricular dos cursos de Direito ainda será objeto de inúmeras discussões que, por certo, ocorrerão nos próximos anos na comunidade acadêmica.

A tese de doutorado “O ensino do Direito e a separação dos eixos teóricos e práticos: inter-relações entre aprendizagem e ação docente”, de autoria de Celso Hiroshi Iocohama, foi defendida em 2011 na Universidade de São Paulo (USP). O texto está estruturado em cinco capítulos e considerações finais. Nele o pesquisador buscou identificar os elementos que estimularam o afastamento entre a teoria e a prática no ensino do Direito, tomando por base as estruturas curriculares de quarenta cursos jurídicos. Seu trabalho iniciou-se com a contextualização histórica dos cursos de Direito desde sua criação no Período Imperial até os dias atuais, ocasião em que analisou especialmente as modificações curriculares sofridas em cada momento temporal. Em seguida, no segundo capítulo, o autor sistematizou suas discussões valendo-se do contexto docente e discente, demonstrando de que forma a interação entre esses sujeitos reverbera no desenvolvimento do ensino jurídico. No próximo capítulo, o pesquisador analisa a divisão em eixos (gerais e profissionais) da estrutura curricular dos cursos de Direito, dando especial atenção à necessária interligação entre essas estruturas. No capítulo seguinte, dedica-se a promover o levantamento das manifestações de professores e alunos dos cursos investigados, colhendo opiniões e conclusões relacionadas ao seu objeto de pesquisa para, depois, indicar e analisar o resultado desse levantamento. O último capítulo traz as sugestões que, sob a perspectiva do autor, têm o condão de amenizar o alegado

distanciamento entre o ensino teórico e prático no âmbito dos cursos de Direito, apontando, ao final, como principal ferramenta o uso da aprendizagem baseada em problemas.

A pesquisa desenvolvida por Francisco Raimundo Alves Neto em sua tese de doutorado nominada “Diretrizes curriculares nacionais e o currículo do curso de Direito da UFAC: a percepção de docentes e alunos das competências reais desenvolvidas” foi defendida em 2011 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG. O autor inicia sua pesquisa analisando o contexto histórico-político-social do Estado do Acre, dando atenção à criação dos primeiros cursos superiores naquele Estado na década de 1960 e as políticas públicas que permearam esse processo. No segundo capítulo o autor avança destacando as intensas mudanças sofridas nos vários níveis educacionais no Brasil, ressaltando a definição de currículos voltados para os anseios mercadológicos (ALVES NETO, 2011, p. 12).

No capítulo seguinte a investigação recai sobre a caracterização histórica dos cursos de Direito no Brasil desde sua implantação até os dias atuais. Ao final, o autor destaca a preferência do poder público brasileiro em instituir um ensino jurídico conservador e voltado a atender os interesses estatais. Os quarto e quinto capítulos dedicam-se à análise das realidades acreanas apontando, segundo o pesquisador, quais foram os paradigmas que fundamentaram a construção da estrutura curricular do curso de Direito ofertado pela Universidade Federal do Acre (UFAC).

Ao tecer suas considerações finais o pesquisador traz algumas reflexões apontando quais seriam as medidas cabíveis para estimular o aprendizado multifacetário e comprometido com o ideal de formação do indivíduo e, por fim, arremata defendendo que o [...] ensino de Direito deve ser objeto de luta, em tempos de mercantilização do ensino brasileiro, em que a qualidade do ensino precisa ser alvo constante para uma formação acadêmica e profissional, comprometida com uma sociedade mais justa, mais humana e solidária (ALVES NETO, 2011, p. 142).

A dissertação de mestrado “O ensino jurídico: uma análise dos discursos do MEC e da OAB no período de 1995-2002” foi desenvolvida por Inácio José Feitosa Neto, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Trata-se de pesquisa qualitativa cujo principal objetivo foi analisar comparativamente as propostas do MEC e do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) em torno das diretrizes curriculares do curso de Direito.

Nesse sentido, o pesquisador destaca as mudanças nas políticas de Estado que ocorreram durante os mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) e de que

forma essas mudanças reverberaram no ensino jurídico do Brasil. Para tanto, o autor valeu-se de levantamento bibliográfico e documental, tendo também aplicado entrevistas com aqueles que ele chama de “atores do ciclo político brasileiro” (FEITOSA NETO, 2006, p. 6). Para ele, o governo FHC<sup>2</sup> foi responsável pela instituição de um novo modelo de Estado, visando reestruturar as aptidões da administração pública dando-a um viés mais gerencial, no sentido de atender as novas necessidades do mundo contemporâneo.

Na introdução e primeiro capítulo a pesquisa revela a trajetória investigativa que permeou o trabalho, tratando de informar ao leitor quais foram os parâmetros metodológicos que conduziram suas ações, além de demonstrar o motivo pelo qual escolhera esse recorte histórico para delimitação temporal, ressaltando o “novo modelo de Estado, que se volta para a reestruturação da administração pública, tornando-a de caráter gerencial” (FEITOSA NETO, 2006, p. 6). Adiante, o autor informa quais foram as normatizações que surgiram durante esse período, revelando os debates celebrados entre o MEC e a OAB quanto ao ensino jurídico.

Já no segundo capítulo o autor revela quais foram os procedimentos metodológicos utilizados em suas indagações, sendo certo que se valeu de levantamento documental, entrevista semiestruturada e posterior análise interpretativa que tratou de integrar com os dados levantados das matrizes teóricas utilizadas.

O terceiro capítulo foi dedicado à caracterização do governo FHC que, segundo o autor, foi intensamente conduzido pelo ideário neoliberal, deixando de tornar-se provedor da produção de bens e serviços para se transformar, sobretudo, em regulador do processo de mercado (AFONSO, 2001, p. 8 apud FEITOSA NETO, 2006, p. 24), sendo que a educação sofreu intensa influência desse processo gerencial de matizes neoliberais.

O quarto capítulo cuidou de traçar o perfil da educação superior no período do governo FHC. O autor destaca o início da trajetória de modificação nas atribuições do MEC, que passou a ter maior capacidade regulamentar nas questões educacionais, redundando na extinção do Conselho Federal de Educação e a criação do Conselho Nacional de Educação, por meio da MP n. 661/94. Para o pesquisador essa foi uma importante mudança que visou conceder ao governo ferramentas ainda mais efetivas de controle das políticas educacionais no Brasil, possibilitando-lhe a intensa mercantilização da educação. Feitosa Neto (2006, p. 61) afirma que “As políticas do governo FHC introduziram uma reconfiguração da relação entre o Estado e o mercado, onde o neoliberalismo foi o protagonista das políticas estatais”.

---

<sup>2</sup>O autor utiliza essa expressão para designar o período compreendido de 1995 a 2002 (FEITOSA NETO, 2006, p. 12).

Após essas reflexões, no quinto capítulo o autor sinaliza quais foram, para ele, as influências sofridas pelo ensino jurídico em razão das políticas neoliberais do governo FHC. Para isso destaca, principalmente, as discussões travadas entre a OAB e o MEC. Ao caracterizar a OAB desde sua criação em 1930 pelo Decreto 19.408 até os dias atuais, o autor demonstra seu caráter não estatal, mas que, apesar disso, goza de intenso prestígio opinativo quanto às questões pertinentes ao ensino jurídico, traduzindo-se como verdadeiro agente regulador (FEITOSA NETO, 2006, p. 79).

Nesse contexto, revela o pesquisador, insurge-se o MEC criticando a atuação regulamentadora da OAB sob o fundamento de que a instituição não possui legitimidade para essa função. Aqui há intensa discussão em torno do critério de “necessidade social” estabelecido por instrução normativa editada pela OAB, restringindo a proliferação até então desenfreada de criação de cursos jurídicos em território nacional. Para o autor, foi essa a forma encontrada pela instituição para combater a massificação neoliberal do quantitativo de cursos de Direito no Brasil. Ainda nesse capítulo o autor menciona a publicação da Portaria MEC n. 1.886/94 que trouxe grandes mudanças na estrutura curricular do curso de Direito no Brasil, criando-se o chamado “currículo mínimo” (FEITOSA NETO, 2006, p. 89).

No próximo capítulo, o sexto, o pesquisador faz uma análise das várias entrevistas realizadas no âmbito de sua pesquisa, sendo que tais instrumentos foram utilizados, segundo ele, para conhecer com mais profundidade a temática relativa ao ensino jurídico (FEITOSA NETO, 2006, p. 15).

Finaliza seu trabalho ao apontar, em sede de conclusões, que as políticas públicas no governo FHC pretenderam inserir no contexto da educação superior brasileira o ideário neoliberal, sob o fundamento de que sua oferta não é tarefa exclusiva do Estado. De outro lado, afirma que a intervenção da OAB foi de encontro com essa política de proliferação desenfreada, cuidando de questionar, de forma incisiva, as práticas governamentais que influenciaram no ensino jurídico.

De autoria da pesquisadora Inês Hesse, a dissertação de mestrado “Reflexões sobre o ensino jurídico a partir das diretrizes curriculares da Resolução CNE/CES nº 9 de 29 de setembro de 2004: Integração Teoria e Prática” foi desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro Universitário La Salle, Canoas, em 2012. O texto é composto por 121 páginas, subdivididas em seis capítulos.

A pesquisa tem como principal objetivo investigar as novas Diretrizes Curriculares para os cursos de Direito, especialmente no que se refere aos tópicos que a compõem:

elementos estruturais, perfil do graduando e objetivos, formação profissional. A autora inicia seu texto informando que seu trabalho foi desenvolvido tomando como parâmetro a relação teoria-prática visualizada nas novas DCNs para os cursos jurídicos.

O segundo capítulo é dedicado à realização do esboço histórico dos cursos de Direito no Brasil, dando-se especial atenção para os atos normativos que foram sendo editados no transcorrer do itinerário de mudanças dos cursos jurídicos. O texto revela os fatos que permearam a criação dos cursos jurídicos em 1827 (em Olinda/PE e São Paulo/SP), passando pelo período republicano, até chegar aos dias atuais. A seguir, mostra o itinerário das mudanças curriculares no ensino do Direito até o advento da Resolução CNE/CES nº 9/2004 que estabeleceu as DCNs para os cursos jurídicos no Brasil.

O terceiro capítulo é caracterizado, inicialmente, pela análise dos atos normativos que precederam as DCNs do ensino jurídico e quais as mudanças essas diretrizes pretenderam estabelecer nos projetos pedagógicos nos cursos de Direito, realçando, em especial, a possibilidade da criação de projetos pedagógicos híbridos (HESSE, 2012, p. 38). Aponta também a autora que as DCNs trouxeram em seu texto o perfil do aluno egresso e quais seriam as habilidades e competências desejáveis para indivíduo que se graduasse em Direito no Brasil. A pesquisa dá destaque para o ideário do ensino baseado na criticidade do discente e na valorização de sua iniciativa para compreender a realidade em que se encontra. E sinaliza que “[...] na busca por uma formação de qualidade através de um ensino de excelência, se faz necessário, além de habilidades e competências, assegurar no perfil do graduando as atitudes necessárias à realização da justiça no campo do Direito” (HESSE, 2012, p. 50).

Em seguida, no próximo capítulo, a pesquisadora investiga as relações entre os aspectos teóricos e práticos que permeiam o ensino do Direito, defendendo que

[...] na sociedade contemporânea se faz necessária esta integração entre estes dois objetivos, exigindo que o ensino jurídico seja, a um só tempo, suficientemente teórico para propiciar ao acadêmico um conhecimento geral e interdisciplinar, assim como passar a este estudante o sentido do Direito, para sua aplicação prática, com uma dose de idealismo e ética, indispensáveis ao exercício profissional. (HESSE, 2012, p. 59).

A pesquisadora finaliza esse tópico sinalizando que as DCNs buscam estimular as instituições de ensino a formar um profissional de perfil crítico e que esteja inclinado a participar com mais intensidade na vida social e política de sua comunidade. Para ela, a harmonização da teoria e da prática no contexto do ensino jurídico é fundamental para se atingir esse objetivo (HESSE, 2012, p. 65). Nesse contexto, informa que os Núcleos de

Prática Jurídica assumem papel singular como instrumento idôneo de integração das questões teóricas aos aspectos da prática profissional. E ainda que:

[...] pode-se concluir que o papel dos NPJs, é o de humanizar, socializar, publicizar e discutir o Direito, o acesso ao serviço, à cidadania, cumprindo assim com a sua missão institucional e seu compromisso social, operacionalizando o seu compromisso com a defesa dos Direitos Fundamentais, Cidadania e Solidariedade, reformulando a prestação social e preparando o aluno para o exercício profissional de qualidade em uma sociedade complexa que ainda não conseguimos antever. (HESSE, 2012, p. 77).

Adiante tece alguns apontamentos sobre as novas tecnologias e a educação digital na formação do acadêmico de Direito, defendendo que a par da sociedade humana em constante mutação, da mesma forma deve caminhar o ensino jurídico adaptando-se às novas realidades. (HESSE, 2012, p. 91).

Em sede de conclusões a pesquisadora externa suas reflexões enquanto docente de um NPJ (Núcleo de Prática Jurídica) quanto à integração da teoria e prática no ensino do Direito. É incisiva quanto à importância desses núcleos ao afirmar que:

Nesse refletir posiciona-se no sentido de que o currículo jurídico deve voltar suas atenções para as atividades práticas jurídicas desenvolvidas nos NPJs de cada instituição, por acreditar-se como sendo também uma mola propulsora para a formação de qualidade, torne-se um local onde se configura a integração teoria e prática, onde se concretiza o ensino, a pesquisa e a extensão. (HESSE, 2012, p. 98-99).

Na dissertação de mestrado “A influência do dogmatismo positivista nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino jurídico”, a pesquisadora Lilian Silvana Perilli de Pádua, então aluna do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda, em Ribeirão Preto/SP, investigou quais foram as influências que o modelo positivista exerceu na construção dos currículos dos cursos de Direito na atualidade. O trabalho, que é composto por cinco capítulos, foi defendido em 2008.

A autora introduz sua pesquisa destacando que para seu desenvolvimento valeu-se de análise documental e bibliográfica, tendo como referencial teórico a conceituação de currículo como processo dinâmico e em permanente construção, visualizados pela História e pela "Teoria Crítica do Currículo". As investigações ocorreram no âmbito curricular dos cursos jurídicos de duas instituições de ensino superior do interior paulista, sendo uma de natureza pública e outra particular.

No segundo capítulo<sup>3</sup> a pesquisadora traça o itinerário histórico da criação dos cursos de Direito no Brasil desde o Período Imperial. Após, passa ao Período Republicano, apontando como primeiro marco normativo na seara educacional o Decreto n.º 1.232-H/1891 (BRASIL, 1981) que excluiu a disciplina de Direito Eclesiástico do currículo jurídico. Ainda no Período Republicano, a autora indica os efeitos da chamada “Reforma Francisco Campos” em 1931; o advento da Lei n.º 4.024/1961 (Lei de Diretrizes e Bases - LDB) e, finalmente em 1996, a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9.394/1996) com seus reflexos na criação e extinção de órgãos que capitanearam os debates até o advento da Resolução CNE/CES n.º 09/2004 – DCNs para os cursos de graduação em Direito.

O terceiro capítulo é dedicado à análise da influência do positivismo jurídico nos currículos prescritos após a nova LDB – Lei n.º 9.394/1996. Para tanto a autora ocupa-se em delinear os conceitos de filosofia positivista e de positivismo jurídico, pretendendo, com essa diferenciação, estabelecer elementos facilitadores para a compreensão de seu objeto de pesquisa. Vale-se dos conceitos de Augusto Comte (1798-1857), de Hans Kelsen (1881-1973) e de Thomas Hobbes (1588-1679) como principais bases teóricas nessa diferenciação. Em prosseguimento, na concepção da pesquisadora, tem-se como primeira característica positivista das diretrizes curriculares sua opção pela concepção positiva do Direito, considerando o que o art. 3.º, da Resolução CNE/CES n.º 09/2004. Outra característica “[...] se evidencia no processo de elaboração do currículo dos cursos jurídicos, com ênfase na definição e organização das disciplinas curriculares.” (PADUA, 2008, p. 79). E conclui o capítulo afirmando a superação desse excesso positivista se dará “[...] pela escolha de um corpo docente comprometido com uma visão crítica do ensino jurídico.” (PADUA, 2008, p. 81).

No quarto capítulo a pesquisadora fala sobre suas análises quanto aos currículos dos cursos de Direito de duas instituições de ensino, sendo uma privada – classificada como faculdade, e outra pública – classificada como universidade, ambas do interior de São Paulo.

O texto indica que a investigação utilizou as informações constantes nos projetos pedagógicos de cada um desses cursos e que teve como parâmetros “[...] a forma diferenciada de articulação das políticas de gestão acadêmico-administrativas, no âmbito destas instituições, em consequência da estrutura organizacional e dos canais decisórios constituídos

---

<sup>3</sup>Cumprе esclarecer que a pesquisadora numerou os capítulos de sua obra a contar da introdução. Assim temos que da introdução já parte para o capítulo 2 que, salvo melhor juízo, seria o primeiro, daí a sensação de que não fizemos a abordagem deste.

por força do Regimento Geral da faculdade particular e do Estatuto da Universidade Pública.” (PADUA, 2008, p. 82).

Após realizar detalhada descrição da composição estrutural e curricular das duas instituições de ensino investigadas, a autora cuida de mencionar, dentro de suas acepções teóricas, quais teriam sido as principais mudanças visualizadas nos currículos dos cursos, dentre as quais destaca a divisão das disciplinas em eixos de formação fundamental, profissional e prática.

Aponda como constatações marcantes a conciliação do ensino teórico ao prático, mas que, contudo, “[...] inexistem mecanismos formais e institucionalizados nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Direito das duas faculdades estudadas, de inter-relacionamento curricular contextualizado [...]” e ainda que “[...] o diálogo entre os docentes das diferentes áreas do ensino jurídico não são claramente estabelecidos [...]” (PADUA, 2008, p. 100).

Ao promover a análise dos conteúdos programáticos e organização das disciplinas, após explicitar suas considerações sobre a função de cada componente curricular dentro do contexto programático da instituição, a autora pondera que em termos de carga horária não existiram grandes diferenças, já que num caso o curso de Direito era composto por 4.220 horas e, no outro por 4.215 horas. Afirma, ademais, que a postura docente na condução de cada disciplina é de extrema relevância para atingirem-se os objetivos pretendidos em cada plano de curso, sendo certo que o Projeto político-pedagógico de ambas as instituições estudadas dão liberdade ao profissional para “[...] traçar o seu próprio planejamento de trabalho.” (PADUA, 2008, p. 119).

Ao concluir esse capítulo a pesquisadora informa que o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais conduziu à criação de estruturas curriculares muito semelhantes entre as instituições de ensino. Todavia, as diferenças podem ser encontradas nos eixos metodológicos de trabalho, na coerência entre os conteúdos programáticos e objetivos de cada uma delas ao instituir e conduzir o curso de Direito.

Quanto aos reflexos positivistas nos Projetos Pedagógicos dessas instituições, Pádua (2008, p. 17) constata que “[...] encontramos sua presença na descrição dos conteúdos programáticos e objetivos das disciplinas, associada à utilização de metodologias de ensino que contemplam a ideia de um conhecimento descritivo do ordenamento jurídico”.

E arremata entendendo que:

[...] o rompimento desta doutrina indica a necessidade de uma teoria do direito com uma abrangência mais ampla, numa perspectiva interdisciplinar e integradora dos

eixos de formação que integram a matriz curricular dos currículos jurídicos. (PADUA, 2008, p. 119).

No capítulo dedicado às considerações finais, Pádua (2008) afirma que o ensino do Direito tem se pautado em práticas de mera transmissão de conhecimento dogmático que estão divorciadas das características plurais da realidade social humana. Segundo ela os cursos jurídicos não instigam em seus alunos a capacidade de inter-relacionar os temas jurídicos com outros elementos extranormativos, na medida em que o docente tende somente a indicar o texto legal sem vinculá-lo aos fatos da realidade social.

Nesse contexto, segundo a autora, a reforma dos currículos representa uma necessidade, mas que não pode ser encarada como a única solução, não sendo suficiente para garantir a formação de um profissional multifacetário e crítico. É preciso que haja “[...] redefinição de conteúdos programáticos, de bibliografia e do perfil do corpo docente que deverá executá-la” (PADUA, 2008, p. 121).

No trabalho intitulado “Educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de Direito: um estudo de caso”, desenvolvido por Mônica Tereza Mansur Linhares, no bojo do programa de Doutorado em Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), defendido em 2008, buscou-se estudar as novas diretrizes curriculares nacionais atribuídas para o curso de graduação em Direito e seus reflexos na forma de implantação e na estrutura curricular do Núcleo de Prática Jurídica da Faculdade de Direito da UNICSUL; nos modos de integração entre a teoria e prática tecendo sempre diálogo com o que dispõe a Resolução n.º 09, de 29 de setembro de 2004, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação.

O texto informa que a pesquisa teve seu fundamento teórico sedimentado no conceito de desconstrução do Direito e da justiça defendido por Jacques Derrida; nos conceitos de Educação ofertados por Paulo Freire; e na "Teoria Crítica do Currículo". Assim, para Linhares (2008, p. 9), “[...] o currículo jurídico não se constitui meramente numa construção normativa fechada, determinista e engessada na lei; muito mais que isso, constitui-se além da lei, numa construção de significativo alcance filosófico, educacional, social e, especialmente, cultural”.

O texto é extenso e está estruturado em quatro capítulos, além da introdução, conclusão, referências e anexos, totalizando 509 páginas. Ressaltamos que considerando a extensão do texto, foi necessário dedicarmos vários parágrafos para podermos externar nossas impressões quanto aos elementos que compuseram a pesquisa da autora. Daí a sensação de que nos ativemos um pouco mais a ele.

Já na introdução a autora esclarece que o trabalho é fruto de seus próprios questionamentos surgidos durante o período em que atuou como docente nos cursos jurídicos e avança demonstrando quais são as bases teórico-metodológicas nas quais se pautou para o desenvolvimento da pesquisa.

Ainda na introdução, Linhares (2009) delimita seu objeto de pesquisa em torno dos seguintes elementos:

[...]

a) as formas de realização da interdisciplinaridade estabelecidas no inciso IV, § 1.º, do art. 2.º, da Resolução CES/CNE n.º 9/2004;

b) os modos de integração entre teoria e prática, determinados no art. 2.º, inciso V, da Resolução CES/CNE n.º 9/2004;

c) a forma de implantação e a estrutura curricular do Núcleo de Prática Jurídica a que se refere o inciso IX, § 1.º, do art. 2.º da Resolução n.º 9/2004, tendo por base a análise empírica de um Núcleo de Prática Jurídica da Faculdade de Direito da Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL, que serve a este trabalho, como estudo e caso.

[...] (p.22)

A autora justifica a relevância de sua pesquisa afirmando que, muito embora os temas curriculares já tenham sido objeto de outros estudos, para ela existe a necessidade de se investigar o tema sob o viés jurídico. A autora defende que o currículo dos cursos jurídicos, deve ser estudado e entendido de forma contextual com elementos sócio-político-econômicos, já que, segundo ela “[...] o currículo jurídico pode efetuar mudanças na vida das pessoas e nas instituições de educação superior” (LINHARES, 2009, p. 28).

No primeiro capítulo, a autora discorre acerca dos fundamentos filosóficos que, segundo ela, servem como norteamento para a compreensão da construção do currículo jurídico. Aqui ela parte da problemática “[...] em saber 'o que' e 'como' se deve ensinar em instituições educacionais, ainda 'o que deve' e 'de que forma' deve ser apreendido, conhecido, sobretudo pelo processo educativo e mediado pelo currículo, ao longo da vida, pelo sujeito cognoscente” (LINHARES, 2009, p. 35).

A pesquisadora defende que as universidades, valendo-se da autonomia trazida pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e pela Lei n.º 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases) (BRASIL, 1996), devem estabelecer estruturas curriculares que tenham tal flexibilidade e diversidade de disciplinas que, efetivamente, se dirijam ao encontro das necessidades e diferenças dos acadêmicos, além de consagrarem as especificidades dos contextos regionais em que se inserem.

Em seguida, ainda falando sobre a importância do uso da autonomia na determinação das estruturas curriculares, a pesquisadora pondera sobre o papel desempenhado pela

Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, solicitado pela UNESCO, tendo servido como parâmetro para a realização da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, de 5 a 9 de outubro de 1998. Esse trabalho ficou conhecido como *Relatório Jacques Delors*, por meio do qual se estabeleceram os quatro pilares da educação contemporânea que devem ser perseguidos por meio da educação ao longo da vida: 1) aprender a ser; 2) aprender a fazer; 3) aprender a viver juntos e 4) aprender a conhecer. Para a autora essas aprendizagens devem servir como norte a ser perseguido pelas políticas educacionais em todos os países (LINHARES, 2009, p. 78).

A partir do segundo capítulo, a pesquisadora afunila suas discussões passando a discorrer sobre os elementos que compõem a construção curricular direcionando o leitor para seu objeto de estudo. Nesse sentido trata da origem etimológica da palavra currículo, traçando uma trajetória histórica indicando as diversas variações que esse termo sofrera com o passar do tempo, considerando as influências sócio-político-econômicas existentes em cada recorte temporal feito.

No Brasil, segundo a investigadora, as primeiras reflexões em torno da questão curricular datam dos idos de 1920, dado o contexto político-econômico do país à época. No pensar da autora, por meio das obras de autores como Anísio Teixeira, João Roberto Moreira e Marina Campos é que se visualizam as primeiras análises em torno do tema sob a influência do ideário norte-americano. Avança destacando que na década de 1970, essa influência acadêmica sofrera abalo, quando brotaram no Brasil estudos de cunho mais progressista, indicando que autores como Paulo Freire e Dermeval Saviani inauguraram as discussões críticas em torno da composição curricular (LINHARES, 2009, p. 208).

As várias espécies de currículo são contempladas em tópico próprio. Todavia, a autora dedica-se a demonstrar a complexidade em se definir currículo, afirmando que inexistente uma acepção que "[...] envolva todas as ideias acerca da estruturação das atividades educativas do currículo" (LINHARES, 2009, p. 216).

Acrescenta que o currículo é ferramenta de facilitação do aprendizado em torno de determinado saber, em certo tempo e nível adequados. Traz a ideia de que o currículo deve ser considerado, num sentido amplo, para englobar todas as experiências cognitivas e afetivas apreendidas pelo discente durante sua trajetória formativa, inserindo-se aí também a produção de suas identidades individuais, coletivas, sociais e culturais. Afirma que não há de se falar em tentativa de conceituar a ferramenta curricular sem considerarem-se suas relações com os

fenômenos sociais de sua época (justiça, cultura, concepções de Homem, Mundo e Informação) (LINHARES, 2009, p. 219).

Dando continuidade, a pesquisadora passa a discorrer sobre a trajetória das formações curriculares no ensino jurídico desde o Brasil imperial, até os dias de hoje, ressaltando a forte influência religiosa exercida pela Igreja Católica nas questões do Estado. Passa pelas reformas positivistas de enfoque tecnicista e de desvinculação religiosa no período da República Velha (1889-1930), chegando à promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 4.024/1961) em cujo contexto foi criado o primeiro currículo mínimo de Direito por meio do Parecer 215, de 15 de setembro de 1962, do recém-criado Conselho Federal de Educação (CFE) (BRASIL, 1962). À luz do que pensa a pesquisadora, nesse momento, a influência do golpe militar ocorrido no Brasil em meados de 1964, foi intensa no sentido de acentuar ainda mais a tendência profissionalizante dos cursos jurídicos, além de proporcionar o incremento no número de faculdades de Direito.

Na concepção da pesquisa, entre os períodos de 1970 a 1994, as mudanças curriculares promovidas restringiram-se a adequações formais, reconfigurando-se a disposição dos componentes na estrutura curricular do ensino jurídico, sem se levar em consideração a formação educacional de uma consciência e raciocínio jurídico, motivo pelo qual se mostraram ineficientes (LINHARES, 2009, p. 279).

Em 1996, com o advento da nova LDB (Lei n.º 9394/1996), segundo Linhares (2009, p. 295) houve o desencadeamento do processo de reforma das estruturas curriculares em todo o Brasil, haja vista ter deixado de subsistir, *in tесе*, a obrigatoriedade de os cursos de graduação serem organizados por meio de currículos rígidos, dando certa margem de flexibilização e incentivo às renovações curriculares nos cursos superiores.

Essas informações possibilitaram à autora estabelecer comparativo que a autorizaram afirmar que “[...] nenhuma das reformas do ensino acabou com as crises existentes”, na medida em que focaram mudanças formais, especialmente na constituição e distribuição estrutural das disciplinas, sem levar em consideração os sujeitos envolvidos e o contexto material em que se encontravam. Linhares (2009, p. 231) acrescenta que: “Entende-se, por isso, que a supressão, modificação ou alteração de somente alguns dos componentes curriculares não são capazes, por si só, de solucionar problemas de percepção do próprio mundo; é preciso, como foi dito, mudar comportamentos”.

Nesse particular, a pesquisadora assevera serem:

Imprescindíveis para por em prática todas as mudanças, o comprometimento, o engajamento político e, sobretudo, a vontade dos mantenedores das IES, dos professores, coordenadores, e dos próprios alunos do curso para corrigir o rumo do ensino jurídico brasileiro. (LINHARES, 2009, p. 232).

Adiante, no sentido de dar efetividade prática à sua proposta, a autora elenca 17 sugestões que, em seu pensar, contribuiriam de forma significativa para a melhoria qualitativa do ensino jurídico.

Passando para uma análise conceitual das Diretrizes Curriculares, a autora informa que esse termo foi utilizado pela primeira vez no Direito Educacional brasileiro na Portaria 1.886, de 30 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1995). Posteriormente, em 1997 por meio do Parecer 776, de 3 de dezembro de 1997 (BRASIL, 1997), a CES/CNE consignou as orientações gerais que deveriam nortear a construção das diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação no Brasil, remetendo à ideia de que:

[...] As diretrizes curriculares constituem assim, no entender do CNE/CES, orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior, pois que visam a assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, como forma de romper com a rigidez dos '*currículos mínimos*' de todos os cursos de graduação (bacharelados e licenciaturas) [...]. (LINHARES, 2009, p. 304, grifo da autora).

Em suma, a pesquisadora traça um relato descritivo do que, em sua concepção, foram as características mais relevantes no texto das DCNs, passando pela edição do Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172/2001) que mencionou como meta o estabelecimento, em nível nacional, de diretrizes curriculares que consagrassem a flexibilidade e diversidades nos programas de ensino superior do Brasil (LINHARES, 2009, p. 315).

Em seguida o texto de Linhares (2009) segue na direção da análise da Resolução CNE/CES n.º 09/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Direito em todo o território nacional. A pesquisa destaca que a aludida norma é composta por 13 artigos que devem ser analisados conjuntamente com os pareceres CES/CNE 776/97, n.º 583/2001, n.º 67/2003 e n.º 55/2004, no sentido de se promover uma compreensão mais sistêmica e integradora das várias orientações existentes.

Para a pesquisadora, as DCNs para o curso de Direito podem ser definidas como “[...] orientações cuja finalidade é nortear, em âmbito nacional, as Instituições de Educação Superior – IES, na organização de todos os seus cursos de graduação, e na flexibilização da organização curricular” (LINHARES, 2009, p. 319).

No quarto capítulo o texto avança para o objetivo específico da pesquisa. Para autora o currículo deve ser enxergado como uma construção cultural haja vista ser característica do ser

humano a coexistência e suas relações recíprocas, exigindo-se que esteja em franca adaptação ao que existe no mundo, ora construindo, ora modificando sua realidade. Ao passo que cada sociedade humana apresenta-se, em seu contexto, com desejos e valores diferentes, o currículo, de acordo com o texto, insere-se aí como ferramenta que concretiza tais elementos volitivos. Segundo Linhares (2009, p. 368), "O currículo é um propósito que corresponde a um conjunto de intenções, traduzidos por uma relação de comunicação que veicula significados jurídicos, sociais e educacionais historicamente válidos".

O quinto capítulo dedica-se ao estudo de caso. Parte inicialmente da identificação e caracterização da instituição de ensino superior estudada (UNICSUL), prosseguindo em torno das ferramentas utilizadas para coletas de dados com os sujeitos envolvidos na pesquisa (docentes, alunos e equipe gestora). Adiante faz breve análise do Projeto Político-Pedagógico da universidade destacando seu atrelamento ao Projeto Pedagógico da instituição de ensino. Avança sinalizando as mudanças ocorridas na matriz curricular do curso de Direito da UNICSUL defendendo que:

[...] com uma concepção sistemática de Direito, sendo o ordenamento jurídico composto de regras e princípios dos quais a dignidade da pessoa humana possui especial relevo, tais valores humanísticos e o espírito crítico devem ser trabalhados em todos os conteúdos curriculares do curso de Direito sejam as fundamentais, as profissionais ou as práticas. (LINHARES, 2009, p. 425).

Ainda no quinto capítulo a investigação aponta para as características do estágio supervisionado, destacando o papel do "Núcleo de Prática Jurídica do Curso de Direito da UNICSUL", sua importância, além de indicar as sugestões da autora para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas ali desenvolvidas (LINHARES, 2009, p. 429-435).

Em sede de conclusão a pesquisadora, em geral, retoma os argumentos que usou durante todo o trabalho, asseverando especialmente que o currículo deve ser compreendido como uma ferramenta de construção aberta, "holística", cujas estruturas "[...] são construções culturais elaboradas pela ação e experiência humana [...]" (LINHARES, 2009, p. 436). Percebemos que a autora filia-se a uma concepção flexível de currículo já que considera valorosas as influências dos diferentes saberes e culturas, dos valores da justiça, eticidade, respeito ao meio ambiente, à saúde e, sobretudo, à dignidade humana (LINHARES, 2009, p. 437). Ao final, a autora sintetiza suas reflexões em 19 (dezenove) itens que, segundo ela, apresentam o resultado de sua pesquisa (LINHARES, 2009, p. 442-444).

Informamos que a tese de doutoramento "Educação jurídica positivista e as diretrizes do ensino jurídico: currículo e prática pedagógica no curso de Direito da UFPA no horizonte

das competências e habilidades”, de autoria de Élcio Aláudio Silva de Moraes, por meio do programa de Doutorado em Direito da Universidade Federal do Pará (UFPA), defendida em 2012; e a dissertação de mestrado “Recontextualização das diretrizes curriculares em um curso jurídico: um estudo de caso” de autoria de Marcello Dionello Stalla, desenvolvida no programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas, em 2011, não puderam ser analisadas tendo em vista que não foram encontradas nos bancos de dados disponíveis na rede mundial de computadores, nem tampouco após reiteradas tentativas de contato, por e-mail, com seus respectivos autores.

Ao final da leitura e análise desses trabalhos percebemos alguns pontos de similitude e diferenças. Propusemo-nos, então, a dialogar com esses pontos e destacar nossas impressões quanto a eles. Vejamos.

Primeiro, é perceptível que todos os autores referidos traçaram uma linha do tempo dialogando com os fatos e normas que permearam os cursos de Direito no Brasil desde o Período Imperial até os dias hodiernos. Para nós, essa sistemática de pesquisa também se mostra valiosa, pois o estudioso das humanidades não pode deixar de considerar os elementos históricos que envolvem seu objeto de pesquisa, contudo, para além da descrição do movimento, que é o mais característico dos trabalhos encontrados, consideramos que é importante avançar na compreensão dos determinantes materiais que se encontram na base das realizações humanas. As análises que envolvem o ser humano não podem deixar de considerá-lo como ser em franca modificação e sua relação com o meio em que vive, e de que maneira os distintos períodos da história influenciam significativamente na sua forma de reproduzir a sua própria vida, de se organizar socialmente e de compreender o mundo.

Daí, para cada objeto de investigação/pesquisa, é imprescindível que o investigador considere, tanto quanto possível, o contexto econômico e sócio-político em que os sujeitos estão ou estavam inseridos à época. Para nós, não é possível estabelecermos uma divisão objetiva e estanque entre os elementos do passado e presente, mas sim que eles devem ser sempre interpretados conjuntamente para se ter uma visão dialética de homem e sociedade, como integrantes de uma mesma totalidade. Hobsbawn (2013) nos traz importante reflexão quanto à importância da perspectiva histórica, defendendo a umbilical relação existente entre presente, passado e futuro. Vejamos:

E toda previsão sobre o mundo real repousa em grande parte em algum tipo de inferência sobre o futuro a partir daquilo que aconteceu no passado, ou seja, a partir da história. [...] Reciprocamente, a história não pode se esquivar do futuro, no mínimo porque não há nenhuma linha separando os dois. O que acabei de dizer agora pertence ao passado. O que estou prestes a dizer pertence ao futuro. Em algum

lugar entre os dois há um ponto imaginário mas constantemente móvel que, se preferirem, podem chamar de 'presente'. [...] Reciprocamente, como sabe todo pesquisador de opinião, podemos fazer ao presente qualquer pergunta passível de resposta, embora, no momento em que ela seja respondida e registrada, também pertença, estritamente falando, ao passado, ainda que ao passado recente. Não obstante, passado, presente e futuro constituem um *continuum*. (HOBBSAWN, 2013, p. 62).

Um elemento que, em nossa análise, é comum para todos os trabalhos acima mencionados é o fato de direta ou indiretamente considerarem o currículo como uma ferramenta estabelecida por determinados sujeitos, que apresenta uma estrutura mais ou menos discutida e que, principalmente, conduz para um objetivo previamente determinado pelos sujeitos que o elaboram. Veremos no transcorrer da nossa pesquisa que muitas são as acepções do termo 'currículo' e que, como toda conceituação e classificação, não comporta unicidade. Para nós, salvo melhor juízo, é salutar que cada estudioso tenha contato com as várias acepções disponível do objeto investigado e se filie àquele que melhor corresponde à sua perspectiva teórica.

A leitura, reflexão e análise das obras correlatadas de outros colegas pesquisadores foram essenciais para conseguir fortalecer, numa perspectiva dialética, nosso ponto de vista quanto ao objeto pesquisado e, principalmente, identificarmos pontos em que a presente pesquisa com eles se assemelha ou diverge. Isso poderá ser melhor visualizado nos próximos trechos da nossa investigação.

## **2 CURSOS DE DIREITO NO BRASIL: DO IMPÉRIO ÀS VÉSPERAS DA CONSTITUIÇÃO CIDADÃ**

O presente capítulo tem como principal objetivo visualizar a trajetória do ensino jurídico no Brasil desde sua criação no Período Imperial, passando pelo advento da República, até a primeira metade da década de 1980. Essa incursão histórica mostra-se relevante por entendermos que toda análise dos fenômenos humanos precisa estar articulada com os fatos que permearam o contexto sócio-político-econômico em que ocorreram. Para nós, toda mudança enxergada na sociedade humana no presente, por certo, teve sua gênese no passado. Assim, o estudioso da história (historiador ou não) não deve debruçar-se somente em fatos de outrora, mas sim tentar visualizar quais foram os ingredientes que contribuíram para que ocorressem e talvez projetar alguns desdobramentos para o futuro. A linha que divide passado, presente e futuro (se é que ela, de fato, existe) é bastante tênue. Nesse sentido, preferimos enxergá-los como elementos pertencentes a um mesmo *continuum* (HOBSBAWN, 2013, p. 62).

Na esteira dessa perspectiva, é possível dizer que estudar os fenômenos sociais que permearam as mudanças na estrutura curricular do ensino jurídico sem considerar toda a trajetória de sua criação em meados do século XIX até os dias atuais, nos conduziria a conclusões incompletas e, quiçá, equivocadas. Com efeito, considerando que o Direito, enquanto ciência das humanidades, está umbilicalmente atrelado às relações entre os indivíduos e que estas, por conta da constante mutabilidade humana, apresentam infinitos matizes, eis que o escorço histórico se impõe para atender aos objetivos da presente pesquisa.

No mais, informamos que em respeito às limitações temáticas do nosso objeto de investigação, as análises históricas que se sucederão terão como norte somente aquilo que, para nós, mais refletiu nas mudanças curriculares do ensino jurídico no Brasil. Os escritos estão sistematizados levando em consideração, especialmente, as mudanças curriculares provenientes de políticas públicas para o ensino superior.

### **2.1 A Criação dos Primeiros Cursos de Direito no Brasil Imperial**

Sabe-se que a colonização do Brasil estruturou-se social, política e economicamente por meio da vinda dos colonos que aqui se instalaram nas chamadas “capitanias hereditárias”

doadas pela Coroa logo após o “descobrimento”. A população, à época, era constituída pela família de portugueses (donatários<sup>4</sup>), de índios e escravos trazidos, em sua maioria, da África.

As atividades econômicas aqui desenvolvidas, por muito tempo, foram direcionadas à exploração dos recursos naturais, produções manufaturadas e envio das riquezas à Europa. Nesse sentido, PRADO JÚNIOR (1979, p. 31-32):

Se vamos à essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde ouro e diamantes; depois, algodão e, em seguida, café, para o comércio europeu. Nada mais que isto. É com tal objetivo, objetivo exterior, voltado para fora do país e sem atenção a considerações que não fossem o interesse daquele comércio, que se organizarão a sociedade e a economia brasileiras. O sentido da evolução brasileira ainda se afirma por aquele caráter inicial da colonização.

Nessa época, a tarefa de implantar e executar propostas educacionais no Brasil foi atribuída aos Jesuítas, já que nesse momento a intervenção da Igreja Católica nas questões políticas portuguesas era intensa. Essa realidade perdurou até 1759, quando os jesuítas foram afastados desse mister por meio das reformas do Marquês de Pombal que, imbuído pelo ideário iluminista, estimulou a valorização do ensino pautado na experiência e na razão. Nesse sentido, Zotti (2004, p. 25) destaca que “[...] as Reformas Pombalinas tiveram por objetivo a recuperação econômica de Portugal e uma das ações foi a modernização do ensino e da cultura portuguesa, objetivando a formação do nobre, para que atendesse aos interesses do Estado”.

Cumprе ressaltar que as Reformas promovidas pelo Marquês de Pombal no âmbito da administração pública portuguesa tiveram forte influência do pensamento iluminista que se deflagrava na Europa a partir do século XVII. Nele valorizava-se a ideia do pragmatismo cientificista no qual o conhecimento somente era válido se fosse possível de ser visualizado na prática.

Esse viés de valorização do conhecimento explicado por meio da experiência e da razão foi um dos principais motivos que levaram à expulsão da Companhia de Jesus da condução dos trabalhos educacionais em Portugal e suas colônias. Para Zotti (2004, p. 25) a expulsão dos jesuítas e as Reformas Pombalinas não foram tão positivas, já que promoveram o “[...] desmantelamento completo da educação brasileira”, na medida em que tivemos um retrocesso, em boa medida, na educação escolar.

---

<sup>4</sup>Pouco disposto a despender recursos financeiros para a colonização do Brasil, o Governo Régio Português ordenou a divisão do território da colônia em 15 grandes porções de terra (as capitâneas), entregando-as a pessoas que se habilitariam a essa tarefa. Nomeados pelo rei, os donatários eram autoridade máxima dentro da capitania e tinham plena capacidade de administração, devendo prestar contas ao governo Português (COTRIM, 2007, p. 201).

Pádua (2008, p. 24) acrescenta que em razão disso “[...] o Brasil não foi contemplado com as novas propostas de modernização do ensino, mediante a introdução da filosofia moderna e das ciências da natureza, destinadas a acompanhar os progressos daquela época”. Para a autora, muito embora o ensino jesuítico tivesse um caráter eminentemente filosófico e tenha ficado restrito à elite portuguesa, ele foi construído de forma sistematizada, com objetivos, métodos e conteúdos compatíveis com as suas finalidades.

A vinda da coroa Portuguesa para o Brasil, em 1807, trouxe consigo a necessidade de estruturação dos cargos do governo régio recém-estabelecido. Nesse contexto de mudanças governamentais, a grande necessidade de se atender aos interesses da coroa, atrelada às dificuldades para se obter mão de obra especializada para compor os cargos da administração pública, contribuíram para o surgimento dos primeiros cursos de Direito no Brasil.

Antes da vinda da coroa, contudo, já temos notícia de algumas manifestações da colônia no sentido de se implantar cursos superiores em solo brasileiro. Em 1768, o governo da capitania de Minas Gerais solicitou à coroa a criação de uma escola de medicina própria, dada a necessidades desses profissionais na região – nesse período tem-se dificuldades de deslocamento das elites para estudar, em sua grande maioria, na Universidade de Coimbra. Inobstante, essas iniciativas foram suprimidas pelo governo lusitano, já que, segundo Carvalho (2006, p. 69-70) “[...] um dos fortes vínculos que sustentava a dependência das colônias era a necessidade de vir estudar a Portugal”. A negativa foi, porquanto, de viés político.

Ainda que houvesse forte resistência por parte da coroa em se criar as primeiras universidades na colônia, a necessidade de formação de mão de obra para ocupar os cargos da administração pública prevaleceu após a independência. Diante disso foi em 11 de agosto de 1827 que os primeiros cursos jurídicos foram implantados em São Paulo e Pernambuco, no mosteiro de São Bento (em Olinda/PE) e no Convento de São Francisco (em São Paulo/SP). Rodrigues (2005) discorre sobre as principais características dos cursos de Direito do Império:

No Império, o ensino do Direito se caracterizou por:

- a) Ter sido totalmente controlado pelo governo estatal. Os cursos, embora localizados nas províncias, foram criados, mantidos e controlados de forma absolutamente centralizada. Esse controle abrangia recursos, currículo, metodologia de ensino, nomeação dos lentes e do diretor, definição dos programas de ensino e até dos compêndios adotados;
- b) ter sido o jusnaturalismo a doutrina dominante, até o período em que foram introduzidos no Brasil o evolucionismo e o positivismo, em torno de 1870;
- c) ter havido, no que se refere à metodologia de ensino, a limitação às aulas-conferência, no estilo de Coimbra;

- d) ter sido o local de comunicação das elites econômicas, onde formavam os seus filhos para ocuparem os primeiros escalões políticos e administrativos do país; e
- e) por não ter acompanhado as mudanças que ocorriam na estrutura social. (p.25-26)

O controle governamental na condução do ensino ocorria em razão de a coroa desejar sempre manter sua hegemonia ideológica na formação profissional. As mencionadas reformas educacionais do Marquês de Pombal pretendiam mudar a essência ideológica da educação, afastando a hegemonia religiosa sem que, contudo, houvesse o afastamento do exclusivo controle imperial na formação da consciência política dos intelectuais. Eis o motivo pelo qual, em nosso pensar, a postura centralizadora de controle da estrutura educacional dos cursos jurídicos.

Apesar de terem sido implantadas com o mesmo objetivo, as academias de São Paulo e de Pernambuco acabaram adotando linhas filosóficas diferentes na condução de suas atividades educacionais. Em Olinda, a formação era voltada para cargos na Magistratura, no Ministério Público e para o ensino do Direito. Sua organização curricular “[...] expressaria tendência para a erudição, a ilustração e o acolhimento de influências estrangeiras vinculadas ao ideário liberal” (WOLKMER, 2004, p. 82), sendo certo que essas características se acentuaram com a mudança do curso para a capital, Recife, em 1854. Wolkmer (2004, p. 82) afirma que:

O intento do Grupo do Recife foi tratar o fenômeno jurídico a partir de uma pluralidade temática, reforçada por leituras naturalistas, biologists, cientificistas, históricas e sociológicas, apoiando-se fortemente num somatório de tendências que resultavam basicamente no evolucionismo e no monismo, sem desconsiderar a crítica sistemática a certas formulações jusnaturalistas e espiritualistas.

Ainda discorrendo sobre o ideário que permeava o contexto de Pernambuco, podemos citar o Seminário de Olinda, fundado pelo então bispo Azeredo Coutinho, em 16 de fevereiro de 1800. Alves (2001, p. 91) nos informa que no interior de seus muros havia a propagação de ideias que conjugavam o manuseio do conhecimento tradicional (característico do ensino religioso), com o conhecimento do mundo material, de viés mais científico, atrelado ao desejo burguês de dominação dos meios de produção e do domínio do homem sobre a natureza.

Em 1817, imbuídos pelo descontentamento com as políticas protecionistas que Portugal engendrava em prol da região Centro-Sul do Brasil e ainda com os impostos recém-criados pela Coroa, Pernambuco deflagrou movimento revolucionário que ficou conhecido como “Revolução dos 75 dias”, em alusão ao tempo em que durou. Esse movimento visava, em síntese, a independência do Brasil em face de Portugal e a melhoria das condições de vida da população pernambucana. Muito embora não tenha logrado êxito em seu propósito, o

ideário liberal que conduziu a revolução subsistiu suplementando as discussões que, mais tarde, culminariam com a independência do Brasil em 1889.

Também no interior dos muros do Largo São Francisco, em São Paulo, o desejo era o de formar profissionais aptos a compor a elite política brasileira. Para Pádua (2008, p. 27):

[...] a Academia de São Paulo seguiu na direção da reflexão e militância política, no jornalismo e na ilustração artística e literária. Nesse ambiente se desenvolveram os debates sobre “liberalismo e democracia”, as disputas entre liberais moderados e radicais e o apoio à causa abolicionista republicana.

Muito embora percebamos tratarem-se de contextos sócio-político-econômicos diferentes, a criação dos cursos de Direito em Olinda/PE e em São Paulo/SP teve, em essência, o mesmo fio condutor: a necessidade de estruturação da máquina estatal para compor os cargos da administração pública recém criada. Pádua (2008, p. 25) revela:

[...] o Direito no Brasil, na condição de Colônia, constituiu-se como essencialmente particular e desvinculado da população, voltado aos interesses privativos dos coronéis e da Coroa, a qual não buscava fazer justiça na Colônia, mas sim precaver-se de ameaças ao poder estatal e garantir o pagamento de impostos, refletindo um quando sócio-político de dominação, exploração e injustiça, permeado por uma cultura elitista.

Esse currículo – fixo e rígido – não comportava qualquer elasticidade por parte das universidades que o ofereciam. Rodrigues (2005, p. 62) nos mostra essa composição no Quadro 2.

Quando 2 - Estrutura curricular dos primeiros cursos jurídicos

1º ano	<u>1.ª cadeira:</u> Direito Natural, Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes e Diplomacia.
2º ano	<u>1.ª cadeira:</u> Continuação das matérias do ano antecedente. <u>2.ª cadeira:</u> Direito Público Eclesiástico.
3º ano	<u>1.ª cadeira:</u> Direito Pátrio Civil. <u>2.ª cadeira:</u> Direito Pátrio Criminal, com a teoria do processo criminal.
4.º ano	<u>1.ª cadeira:</u> Continuação do Direito Pátrio Civil. <u>2.ª cadeira:</u> Direito Mercantil e Marítimo.
5.º ano	<u>1.ª cadeira:</u> Economia Política. <u>2.ª cadeira:</u> Teoria e prática do processo adotado pelas leis do Império.

Em termos de composição curricular, a única mudança mais significativa foi a de 1854, quando houvera a inserção das disciplinas de Direito Romano e Direito Administrativo (Decreto n.º 1.386, de 28 de abril de 1854) (BRASIL, 1854). É interessante mencionar que também foram inseridas as disciplinas: Hermenêutica Jurídica, Processo Civil e Criminal, Prática Forense. Além disso, restringiu-se o Direito Eclesiástico a uma única disciplina

(BASTOS, 2000, p. 58). Aqui já temos a inclinação para o afastamento do ideário religioso e a consagração da temática positivista no currículo do ensino jurídico em prol dos interesses do mercado.

Já é perceptível que os cursos de Direito tinham uma relevância extraordinária para o governo imperial, não só por ser manancial de mão de obra especializada para os cargos públicos, mas também porque os alunos egressos, mais tarde, seriam formadores de opinião daqueles que os cercavam. Assim, quanto mais a concepção ideológica imperial estivesse neles arraigada, mais bem protegida a hegemonia imperial estaria.

Dez anos mais tarde, em meados de 1864, grande mudança se operou quando, por meio do Decreto Imperial n.º 3.454, subdividiram-se as faculdades de Direito nas seções de Ciências Jurídicas e Sociais. Essa cisão estabeleceu, por consequência, a divisão curricular das disciplinas, propondo-se, também, a reduzir a duração dos cursos jurídicos para 04 (quatro) anos e tornar facultativa a disciplina do Direito Eclesiástico. Segundo Bastos (2000, p. 78) a estrutura curricular da seção de Ciências Jurídicas inclinava-se para a formação de profissionais para o ingresso na advocacia e magistratura, ao passo que, na seção de Ciências Sociais a tendência era a formação das elites administrativas e diplomáticas.

Essa subdivisão foi mantida pelo Decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879 (BRASIL, 1879), “Reforma Leôncio de Carvalho”, estabelecendo que a seção de Ciências Jurídicas estruturaria seus currículos oferecendo as disciplinas: Direito Natural, Direito Romano, Direito Constitucional, Direito Eclesiástico, Direito Civil, Direito Criminal, Medicina Legal, Direito Comercial, Teoria do Processo Criminal, Civil e Comercial. Já a seção de Ciências Sociais teria sua composição curricular consagrando o Direito Natural, Direito Público Universal, Direito Constitucional, Direito Eclesiástico, Direito das Gentes, Diplomacia e História dos Estados, Direito Administrativo, Ciência da Administração e Higiene Pública, Economia Política, Ciência das Finanças e Contabilidade do Estado (BASTOS, 2000, p. 95).

Isso demonstra, para nós, a manifesta intenção governamental em dar preferência para formação das elites que comporiam os cargos do alto escalão do Império. Chamamos a atenção, também, para o caráter direcionador que o currículo pode assumir a depender das ideologias que conduzem a sua formação. Já naquele momento ele foi utilizado como importante ferramenta de mediação entre os interesses dominantes e a deflagração de seu ideário para manter seu poderio hegemônico.

Outro fator interessante advindo do Decreto Leônico de Carvalho foi sua inclinação, em boa medida, para autorizar a participação da iniciativa particular no oferecimento de cursos superiores oficiais. Nesse sentido, Valdemarin (2000, p. 108-109) assevera que:

O Decreto Leônico de Carvalho expressa a primazia da iniciativa particular, devendo o Estado pautar sua ação pela retirada de entraves ou empecilhos a esta iniciativa. Embora um tanto atabalhoadamente, esse Decreto expressa a crença numa sociedade auto-regulada pelo mercado, pela livre concorrência, pela ação individual consciente. Como tal mecanismo ainda não vigora no país, trata de criá-la por meio da lei, em que pese ser esta uma forma de intervenção do Estado. Ao poder central, nesta perspectiva, caberia apenas criar legalmente as condições necessárias à livre concorrência, vigiando a princípio, com o propósito de garantir seu bom desempenho.

A relação entre o ensino superior, o ensino jurídico e as políticas governamentais do Império (em franca decadência) era bastante clara já que, como afirmado anteriormente, o ensino fora uma ferramenta importante na deflagração do ideário imperial no sentido de manter seu poderio hegemônico. Pádua (2008, p. 35) aponta que:

Nesse contexto, constatamos que a relação entre a educação superior, educação jurídica e educação em Coimbra proporcionou à elite política da primeira metade do século XIX, uma homogeneidade ideológica e de treinamento, que era necessária para a formação do poder naquele momento da história.

A análise da trajetória do ensino jurídico durante o Período Imperial nos conduz à ideia de que não existiram grandes mudanças curriculares na estrutura dos cursos de Direito. Em nosso pensar, o grande fato digno de realce foi de que a implantação dos cursos jurídicos no Brasil representou importante passo para as relações político-sociais na sociedade da época. A instalação de um curso de Direito no Nordeste revelou a importância da cultura canavieira que, até então, era predominante na colônia. Já o curso de São Paulo foi motivado pelo deslocamento do coração econômico do Brasil em razão do fortalecimento das lavouras de café que, mais tarde, juntamente com Minas Gerais, comporia a “política do café-com-leite<sup>5</sup>”.

É interessante lembrarmos que a visualização e análise do contexto histórico é salutar para compreendermos com mais exatidão as motivações que conduziram as mudanças na estrutura curricular dos cursos de Direito, em acordo com um princípio caro ao referencial teórico metodológico assumido, segundo o qual as mudanças que se processam na superestrutura da sociedade (ordenamentos jurídicos, ideias, política, moral, arte e educação, entre outros elementos) correspondem, em última instância, às condições infraestruturais

---

<sup>5</sup>Referência ao predomínio de políticos dos estados de São Paulo (grande produtor de café, na época) e Minas Gerais (grande produtor de leite) no governo central. (COTRIM, 2007, p. 458).

sobre as quais se assentam, ou seja, às relações de produção, necessidades e condições concretas da base material. Assim, a preocupação política na condução do ensino jurídico no Brasil Imperial condicionou-se, a rigor, na utilização dos egressos para a composição dos cargos da Administração Pública e para a manutenção das ideias que conduzissem à hegemonia da Coroa Portuguesa (MARCHESE, 2006).

A seguir veremos que a diminuição gradativa do poderio imperial, que culminou com a Proclamação da República em 1889, reverberou intensamente na estrutura curricular dos cursos jurídicos, ante sua imperiosa relevância para a sociedade brasileira naquele momento.

## **2.2 O Curso de Direito no Contexto Republicano**

O período pós Proclamação da República caracterizou-se pela solidificação do afastamento da Igreja nas questões do governo. Esse afastamento, como já era de se esperar, refletiu na estrutura dos cursos jurídicos que, desde sua implantação em 1827, eram oferecidos com forte influência da igreja – a disciplina de Direito Eclesiástico subsistiu na estrutura curricular até 1891 (PÁDUA, 2009, p. 36-37)

Em 02 de Janeiro de 1891, foi publicado o Decreto Republicano n. 1.232, ficando conhecido como “Reforma Benjamin Constant”. Por meio desse ato legal, as faculdades de Direito tiveram seus cursos cindidos em três modalidades: o de Ciências Jurídicas, o de Ciências Sociais e o de Notariado.

Destacamos que o início da Primeira República foi um período de intensa modificação no contexto brasileiro. Essas mudanças, conforme aponta Cartolano (1994), podem ser assim descritas:

A República inaugurava, pois, transformações estruturais importantes, tais como o encurtamento das distâncias com a construção de vias férreas e a expansão das já existentes, a agilização dos transportes marítimos através dos barcos a vapor, a modernização dos processos de fabrico do açúcar e a construção de engenhos, sem contar o importante avanço nos processos de beneficiamento do café que aumentaram a sua produtividade. Todas essas alterações foram decisivas no surgimento de novas relações e novos interesses na sociedade. Da mesma forma que estas mudanças, o incremento das indústrias, a urbanização e a modernização das capitais e das cidades portuárias, bem como, a imigração, contribuíram de algum modo para a República e para a federalização do país. Além, é claro, de todas as ideias trazidas da Revolução Francesa que tiveram, igualmente, sua influência. É, então, fundamental a compreensão dessas multideterminações, para se entender a sociedade da época [...]. (CARTOLANO, 1994, p. 94).

Essa aptidão para se adequar as ideias educacionais às novas realidades advindas da modernização das tecnologias de produção, conduziram ao surgimento de outras relações

humanas e, por certo, tornaram mais complexos os conflitos de interesses entre os indivíduos. Sensível a isso, o Decreto 1.232/1891 excluiu a disciplina de Direito Eclesiástico do currículo jurídico, inserindo-se as disciplinas de História do Direito – no primeiro ano do curso – e História do Direito Nacional – no último ano. Essas modificações em nosso pensar, sedimentam, mais ainda, a valorização do contexto nacional para as questões jurídicas (MARCHESI, 2006).

Mais adiante, entre os anos de 1895 e 1896 a duração do curso de graduação em Direito foi ampliada para 05 (cinco) anos, circunscrevendo mudanças curriculares que consagraram as disciplinas de Filosofia do Direito, História do Direito e Economia Política.

Rodrigues (2005, p. 63) informa que em 1895, através da Lei n.º 314, de 30 de outubro (BRASIL, 1895), estabeleceu-se estrutura curricular para os cursos de Direito, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 - Estrutura curricular para os cursos de Direito - 1895

<b>1.º ano:</b>
1.ª cadeira: Filosofia do Direito.
2.ª cadeira: Direito Romano.
3.ª cadeira: Direito Público Constitucional.
<b>2.º ano:</b>
1.ª cadeira: Direito Civil.
2.ª cadeira: Direito Criminal.
3.ª cadeira: Direito Internacional Público e Diplomacia.
4.ª cadeira: Economia Política.
<b>3.º ano:</b>
1.ª cadeira: Direito Civil.
2.ª cadeira: Direito Criminal (especialmente Direito Militar e Regime Penitenciário);
3.ª cadeira: Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado.
4.ª cadeira: Direito Comercial.
<b>4.º ano:</b>
1.ª cadeira: Direito Civil.
2.ª cadeira: Direito Comercial (especialmente Direito Marítimo, Falência e Liquidação Judiciária).
3.ª cadeira: Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal.
4.ª cadeira: Medicina Pública.
<b>5.º ano:</b>
1.ª cadeira: Prática Forense.
2.ª cadeira: Ciência da Administração e Direito Administrativo.
3.ª cadeira: História do Direito e especialmente do Direito Nacional.
4.ª cadeira: Legislação Comparada sobre Direito Privado.

Essa estrutura subsistiu até meados de 1911, quando, por meio dos Decretos n.ºs 8.659/1911 (BRASIL, 1911a) e 8.662/1911 (1911b), mais uma vez a duração do curso jurídico foi modificada, ampliando-se para 06 (seis) anos, dos quais o último deveria ser

dedicado exclusivamente às atividades de prática forense e análise processual. A disciplina “Introdução Geral ao Estudo do Direito” foi inserida em substituição à Filosofia do Direito.

Todavia, em 1915, essa disciplina foi extinta pela “Reforma Maximiliano” – que ficou assim conhecida por ter sido elaborada pelo jurista Carlos Maximiliano (Decreto n.º 11.530/1915) (BRASIL, 1915). Essa norma extinguiu o sexto ano de curso (dedicado à prática profissional), voltando o curso de Ciências Jurídicas e Sociais a ter cinco anos de duração.

Segundo Pádua (2008):

[...] percebe-se que o ensino jurídico não sofreu profundas transformações na Primeira República, pois manteve a mesma linha curricular e pedagógica iniciada na época imperial. As reformas do período republicano detiveram-se no remanejamento de disciplinas e na preocupação com a formação prática. (p. 38)

Para Marchese (2006, p. 38),

Neste período não houve um espaço para a reflexão sobre a real finalidade do curso jurídico ou sobre a função que poderia exercer na formação e construção da Nação, caso atuasse de maneira independente, desvinculado dos ideais da elite política dominante.

Aqui chamamos a atenção para o fato de que, muito embora num interregno de 26 (vinte e seis) anos (1889-1915) a estrutura dos cursos jurídicos tenha sido modificada diversas vezes, essas mudanças restringiram-se à criação e extinção de disciplinas e ao período de duração do curso, de forma que não constatamos quaisquer reformas mais substanciais que buscassem uma formação jurídica mais contextualizada e apta a consagrar as características sócio-político-culturais dos sujeitos envolvidos. Visualizamos que essas inserções e/ou supressões curriculares, ainda que fora do Império, continuaram sendo operadas de forma a se consagrar o ideário de formação da máquina administrativa da recém-criada república.

Arelado a isso, Lima (2013, p. 29) lembra que o contexto republicano trouxe consigo significativo aumento na quantidade de cursos de Direito no Brasil. Segundo o autor “[...] em 1900 o país já contava com seis escolas de Direito, agora não mais se concentrando em São Paulo e Recife, mas em diversos outros estados do Brasil”. Essa proliferação se deu, em parte, pela deflagração do pensamento liberal na sociedade brasileira que sofria influências das mudanças geopolíticas pós Primeira Guerra Mundial. Martinez (2006, p. 1, grifo do autor) comenta que

[...] encerra um momento de afirmação do Liberalismo na sociedade brasileira, cristalizado nos cursos de Direito por meio da baixa estruturação metodológica e do direcionamento privatista das grades curriculares. Isso contribui para a formação de um ciclo de reprodução da ideologia liberal na formação jurídica dos operadores

brasileiros do Direito, contribuindo oportunamente para o surgimento do termo **'fábrica de bacharéis'**.

Não é demais lembrar que nossos cursos de Direito, desde seu limiar, eram dignos de grande atenção do Império e, posteriormente, do governo republicano. O controle estatal das raízes epistemológicas que conduziam os trabalhos pedagógicos e as construções curriculares eram monitoradas de perto pelos governantes já que se buscava, desde logo, evitar a proliferação de pensamentos que fossem de encontro aos interesses dominantes.

Relembramos que um dos motivos que dificultaram a criação das unidades de ensino superior no Brasil foi o desejo imperial de manter a dependência de formação as “cabeças pensantes” às instituições portuguesas. Os resquícios dessa limitação quantitativa se mantiveram, ainda que agora sob a iniciativa republicana, até meados de 1930.

Nesse período o aumento quantitativo dos cursos jurídicos deu um salto, na medida em que, conforme nos informa Lima (2013, p. 30) “O aumento dos cursos de Direito foi gradual e, em 1930, já havia doze deles espalhados pelo Brasil, fundados em uma matriz ideológica liberal, com um paradigma científico positivista, que apenas transmitia conhecimento [...]”.

Ciente desse fenômeno, Francisco Campos, Ministro da Educação, capitaneou, em boa medida, reforma na estrutura organizacional do ensino no Brasil que ficou conhecida como “Reforma Francisco Campos”. A aludida reforma pretendia, segundo nos informa Pádua (2008), desvencilhar a estrutura educacional brasileira das amarras ainda existentes desde a “Primeira República”, quando, como já dito, os interesses governamentais eram perseguidos a todo custo.

Tanto assim o é que o artigo 1.º do Decreto n.º 19.851/1931, publicado por Francisco Campos, determinava, *verbis*:

O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade. (BRASIL, 1931a).

O movimento de transformação educacional voltado para a ampliação da oferta de cursos superiores com enfoque no desenvolvimento industrial do Brasil reverberou no incremento ainda maior da oferta de cursos de Direito, já que a pequena burguesia que se formava sentia a necessidade de aumentar sua parcela de participação nas decisões da sociedade. Em nossa perspectiva, isso ocorreu porque naquele momento percebeu-se que a melhor forma de integração sócio-política se daria através do esclarecimento intelectual.

Ademais, o franco desenvolvimento industrial pelo qual passava a sociedade brasileira contribuiu para a formação de um novo perfil de sociedade, que agora passava a exigir sua maior participação nas decisões políticas da “república nova”. A educação superior passou a ser compreendida como ferramenta de ascensão social e, para obtê-la, nada melhor do que frequentar um curso de Direito, cujo currículo era predominantemente voltado à formação de profissionais para integrar a máquina administrativa.

Muito embora a Reforma Francisco Campos tenha operado diversas mudanças no âmbito da educação superior no Brasil (criação do Conselho Nacional de Educação – Decreto 19.850/1931; organização do ensino superior e adoção do regime universitário – Decreto 19.852/1931, por exemplo) (BRASIL, 1931b), em termos de estrutura curricular não notamos inovações mais significativas.

Acompanhando o pensamento de Rodrigues (2005) temos que os fatos mais relevantes deste período, em termos de organização do currículo jurídico, foram a exclusão da cadeira de Direito Eclesiástico e de Direito Natural, fazendo-nos concluir pela orientação positivista no movimento republicano da época, com o desejo de formação de um profissional eminentemente técnico para atender aos anseios de progresso social, com lastro no ideário liberal.

As bases ideológicas da Reforma Francisco Campos, como nos informa Pádua (2008) mantiveram-se até meados do início da década de 1960, ocasião em que se promulgara a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024/1961). Não devemos deixar passar despercebido que a concepção governamental de formação de um profissional predominantemente técnico perdurou quase 30 anos.

Ao referir-se ao comportamento do ensino jurídico desse período, MARCHESE (2006, p. 82) comenta:

Conclui-se mais essa etapa de nossa visão histórica do ensino jurídico brasileiro, sem qualquer menção por parte dos legisladores e professores pensadores do ensino jurídico, a respeito de uma formação humanística, ampla, geral e que de fato possibilita a construção de um profissional-cidadão..

Um pequeno lampejo rumo à quebra desse itinerário formativo tecnicista deu-se, como já dito, através da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), que fixou nossa primeira Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional. As discussões em torno de seu texto começaram treze anos antes, num contexto de Brasil pouco urbanizado. Sua promulgação, por outro lado, já encontrara nova atmosfera econômica de um país mais

desenvolvido e com novas diretrizes sociais, de modo que podemos afirmar ter havido sensível aritmia entre o desejo da norma e sua efetiva aplicação.

Nada obstante, a nós fica claro que o legislador da LDB tinha o objetivo de consagrar uma formação educacional mais humanística e voltada para o homem como indivíduo multifacetário. É o que podemos visualizar da leitura do art. 1.º da aludida norma:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça. (BRASIL, 1961).

Com efeito, a determinação expressa da LDB pelo respeito às diferenças e o desejo de formação do ser humano com sua participação no desenvolvimento da sociedade comum (alíneas “d” e “g”), nos indicam esse aceno rumo ao desapego da formação exclusivamente técnica.

Foi em 1962 que o recém-criado Conselho Federal de Educação emitiu o Parecer n.º 215 que propôs, pela primeira vez no itinerário curricular do ensino jurídico, um “currículo mínimo” para os cursos de graduação (bacharelado) em Direito, com duração de (05) cinco anos, cuja estrutura nos é trazida por Rodrigues (2005, p. 64):

- Economia Política;
- Medicina Legal;
- Introdução à Ciência do Direito;
- Direito Civil;
- Direito Comercial;
- Direito Constitucional (incluindo Teoria Geral do Estado);
- Direito Administrativo;
- Direito Financeiro e Finanças;
- Direito Penal;
- Direito do Trabalho;
- Direito Internacional Privado;
- Direito Internacional Público;
- Direito Judiciário Civil (com Prática Forense);
- Direito Judiciário Penal (com Prática Forense).

É de se notar que, apesar de a LDB ter pretendido avançar na direção de uma formação superior para além do pragmatismo positivista, a estrutura curricular do ensino jurídico não

acompanhara esse desejo. De fato, inobstante a concepção de currículo mínimo fosse a de possibilitar às instituições de ensino superior a adoção de outras disciplinas além daquelas estabelecidas pelo Parecer CFE 215/1962 (BRASIL, 1962), isso, na prática, não ocorreu.

Rodrigues (2005, p. 64-64) comenta que:

Na prática continuou existindo um curso com rigidez curricular. Além disso, as matérias listadas demonstram a manutenção da tendência, implementada principalmente a partir da Reforma Francisco Campos, de transformar o ensino do direito em formador de técnicos do Direito. [...]. Pelo seu tecnicismo, foi mais um passo no sentido de despolitização da cultura jurídica. Nota-se dele, claramente, a tentativa de transformar os cursos de Direito em cursos estritamente profissionalizantes, com a redução – para não falar em quase eliminação – das matérias de cunho humanista e de cultura geral. Foram elas substituídas por outras voltadas para a atividade prática de advogado do foro, dando continuidade à tentativa de tecnificação do ensino jurídico, que já havia sido iniciada na República Velha.

Para que haja uma melhor compreensão desse fenômeno, é importante que nos atenhamos ao contexto histórico em que ele ocorrera. Pádua (2008, p. 49) nos chama atenção para o fato de que o início da década de 1960 foi marcada pelas ações do governo de Juscelino Kubitschek com pretensões de acelerar o crescimento industrial do Brasil, defendendo que o país deveria “crescer 50 anos em 5”. Para que isso ocorresse era importante que o ensino profissionalizante fosse amplamente estimulado.

Para Zotti (2004, p. 97-98):

A política adotada no governo JK, com base em um modelo desenvolvimentista, possibilitou a união do empresariado brasileiro ao capital estrangeiro, tendo como resultado o agravamento da concentração de renda e o reajuste salarial inferior ao dos preços. O setor agrícola fica relegado ao segundo plano e ocorre um agravamento do processo inflacionário e concessão de privilégios ao setor internacional, originando uma desnacionalização econômica, com aprofundamento da dependência econômica. [...] a política educacional adotada nesse período, segundo o plano de metas de JK, atrelava a educação às necessidades do desenvolvimento, significando uma supervalorização do ensino profissionalizante, atrelando o papel da escola às necessidades do mercado de trabalho.

Em nossa perspectiva, não restam dúvidas de que as políticas públicas educacionais mantinham-se voltadas para fomentar a apropriação capitalista. A rigor não era de interesse de o governo promover uma formação ampla e que estimulasse o despertar do senso crítico do estudante. Ao contrário, era importante que essa formação se desse o mais rápido possível de forma a possibilitar o acelerado ingresso desse profissional no mercado de trabalho para atender às exigências do sistema dominante. Tanto assim o é que a duração do curso de Direito, naquele momento, ficou estabelecida em quatro anos.

Essa normatização perdurou até 1972 quando, o Conselho Federal de Educação editou a Resolução n.º 03/1972 (BRASIL, 1972), trazendo novos direcionamentos para o ensino do Direito brasileiro. Podemos considerar tratar-se de importante passo rumo à flexibilização dos cursos de Direito (RODRIGUES, 2005, p. 65). Essa Resolução estabeleceu a estrutura curricular mínima para os cursos de Direito, dividindo as disciplinas em básicas e profissionais, exigindo-se exercícios de prática forense sob a forma de estágio supervisionado, além de estudos baseados em problemas brasileiros e a prática de Educação Física.

Dentre as disposições trazidas pela Resolução CFE n.º 03/1972, destacamos sua inclinação para a flexibilidade curricular (facultando às instituições de ensino a inserção de outras disciplinas adequadas ao contexto regional); a elasticidade de duração do curso (que poderia variar entre 4 e 7 anos); e a exigência do estágio obrigatório como ferramenta de prática profissional. Essas inovações viabilizaram o início de uma visão de estímulo à adequação do itinerário formativo às necessidades do mercado de trabalho, bem como às realidades locais e regionais onde as instituições de ensino estavam localizadas (RODRIGUES, 2005, p. 67).

Contudo, essa possibilidade de flexibilização curricular não se operou na prática. As instituições de ensino, imbuídas pelo “conforto” do currículo mínimo, não suplantaram as diretrizes curriculares estabelecidas pela Resolução 03/1972, optando pela autolimitação. Melo Filho (1984), citado por Rodrigues (2005), manifestou-se no sentido de que:

[...] a Resolução de 1972 do Conselho Federal de Educação concedeu liberdade às Universidades na organização curricular, condicionando-as apenas à duração do curso e ao currículo mínimo. No entanto, os cursos jurídicos, não sabendo usar da liberdade de comportamento que lhes foi concedida, optaram por uma autolimitação, vale dizer, renunciaram à autonomia, posto que grande parte dos cursos transformaram em máximo o currículo mínimo, afastando a flexibilidade, variedade e regionalização curriculares expressas pelas habilitações específicas (especializações) que viessem a atender o dinamismo intrínseco do Direito e as possibilidades reais dos corpos docente e discente. (MELO FILHO, 1984 apud RODRIGUES, 2005, p. 45).

Ao que parece, naquele momento o grande obstáculo enfrentado pelo desejo de flexibilização curricular do ensino jurídico não foi a vontade legislativa, mas sim a "consciência institucional" das entidades que ofertavam o curso de Direito à época. A Resolução CFE n.º 03/1972 conferia expressamente às instituições de ensino autonomia para, sensíveis às peculiaridades de seus contextos locais, formularem seus currículos complementando os limites mínimos nela estabelecida. Contudo, a maioria delas adotou o currículo mínimo como currículo pleno (RODRIGUES, 2005, p. 68). O tradicionalismo positivista continuou arraigado à matriz curricular do ensino jurídico e, agora, potencializado

pela inércia dos responsáveis pelas instituições de ensino em promover as mudanças que já eram prementes.

A sistemática de oferta dos cursos de Direito passou, então, a ser objeto de intensos debates dos estudiosos que criticavam especialmente as metodologias pedagógicas empregadas e as questões curriculares que desaguavam em aspectos políticos que também estavam envolvidos no ensino do Direito. Mais uma vez reiteramos a importância social e política que os cursos jurídicos possuíam (e ainda possuem) para a sociedade.

Foi nesse ambiente de inflamadas discussões que o MEC, em 1980, nomeou grupo de estudiosos para discutir com mais profundidade a organização e o funcionamento do ensino jurídico no Brasil. Esse grupo ficou conhecido como “Comissão de Especialistas de Ensino do Direito” e era composto por acadêmicos de diversas regiões do Brasil<sup>6</sup>.

Ao final dos trabalhos, a referida comissão ofertou proposta curricular estruturada da seguinte forma:

**1. Básicas:**

- Introdução à Ciência do Direito;
- Sociologia Geral;
- Economia;
- Introdução à Ciência Política;
- Teoria da Administração.

**2. De formação geral:**

- Teoria Geral do Direito
- Sociologia Jurídica;
- Filosofia do Direito;
- Hermenêutica Jurídica;
- Teoria Geral do Estado.

**3. De formação profissional:**

- Direito Constitucional;
- Direito Civil;
- Direito Penal;
- Direito Comercial;
- Direito Administrativo;
- Direito Internacional;
- Direito Financeiro e Tributário;
- Direito do Trabalho e Previdenciário;
- Direito Processual Civil;
- Direito Processual Penal.

**4. Direcionadas a Habilitações Específicas.**

- Esse último rol de disciplinas deveria ser formado por áreas que atendessem às demandas regionais de cada instituição de ensino, dando-se atenção às

---

<sup>6</sup>A Comissão foi composta inicialmente pelos professores Alexandre Luiz Mandina (Rio de Janeiro), Lourival Vilanova (Pernambuco), Orlando Ferreira de Melo (Santa Catarina) e Rubens Sant’Anna (Rio Grande do Sul). A partir de 1981, com a impossibilidade de comparecimento dos dois primeiros, a Comissão foi reestruturada, com a inclusão dos professores Adherbal Meira Mattos (Pará), Álvaro Mello Filho (Ceará), Aurélio Wander Bastos (Rio de Janeiro) e Tercio Sampaio Ferraz Junior (São Paulo) (RODRIGUES, 2005, p. 72).

peculiaridades do corpo discente, às possibilidades de cada instituição e à titulação docente. (PÁDUA, 2008, p. 54).

Ao analisar os componentes curriculares consagrados pela Comissão de Especialistas, podemos perceber a inserção de disciplinas de fomento à formação acadêmica mais humanística. Com efeito, disciplinas como a Introdução à Ciência do Direito, Sociologia Geral e Jurídica, e Hermenêutica, não deixam dúvidas de que os “especialistas” visavam essa superação dos parâmetros exclusivamente profissionalizantes que estavam atrelados ao currículo jurídico.

A iniciativa teria surtido efeito importante, não fosse a completa inércia do MEC em apreciar a proposta, ficando ela esquecida nos arquivos da instituição.

Nesse ínterim, realçamos que os movimentos prol da abertura democrática no Brasil, ocorridas no início da década de 1980, intensificaram as discussões em torno da (re)construção das estruturas curriculares do ensino jurídico. Muito embora não tenham sido efetivamente aplicadas no campo educacional, essas iniciativas inflaram a participação da comunidade jurídica nessas reflexões, permitindo que o assunto fosse intensamente debatido em ambientes acadêmicos e institucionais no período subsequente, de abertura democrática. Isso poderá ser mais bem visualizado no próximo capítulo, no qual, dando sequência à análise histórica, discorreremos sobre os itinerários que conduziram à promulgação das atuais DCNs para os cursos de graduação em Direito, no ano de 2004.

### **3 NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE DIREITO: O ENSINO JURÍDICO EM QUESTÃO**

É importante lembrarmos que a presente pesquisa visa contribuir com as reflexões sobre as reformas curriculares do ensino jurídico no Brasil. A trajetória da nossa investigação busca orientar-se por uma análise dialética das (re)construções curriculares em articulação com o momento histórico em que ocorrem.

Assim, parte-se do princípio de que as ideias, teorias, leis, a educação - e, por conseguinte, o currículo - decorrem, em última instância, dessas bases. Neste sentido, avançaremos na análise do movimento antecedente à instituição das novas diretrizes curriculares, iniciado na década de 1990. Contudo, antes de tratar deste movimento, impõe-se estabelecer algumas considerações acerca das diversas abordagens de currículo e indicar a compreensão que norteia este estudo.

#### **3.1 Noção de Currículo**

Inicialmente destacamos que, no campo da educação, há ampla discussão sobre as teorias de currículo, sendo certo que a este são dadas muitas concepções que se fundamentam em diferentes interpretações da relação homem e sociedade.

As preocupações com uma definição conceitual de currículo, segundo Berticelli (1999, p. 159), remontam ao período pós Segunda Guerra Mundial. Esse período, que vai de 1945 até o início da década de 1970, caracterizou-se pela grande expansão econômica principalmente dos países ocidentais.

Em razão desse fenômeno, no sentido de se atender às demandas do sistema capitalista, estimulou-se amplamente a necessidade de "qualificação de mão de obra" para ampliar a quantidade de trabalhadores nas fábricas e, por consequência, a capacidade produtiva. Esse estímulo à formação de trabalhadores "qualificados" (leia-se: especializados) acabou reverberando nas questões relacionadas à formação dos currículos a serem implementados nas instituições educacionais. Linhares (2009) tece as seguintes considerações sobre o surgimento da pedagogia e as noções de currículo:

Fruto da modernidade, quando a unidade filosófica se rompe para dar origem às mais diversas ciências particulares emergentes da técnica, o saber educacional adquire a forma de uma ciência nova, a Pedagogia. Nesse contexto, é que surge a ideia de currículo, como *ordenamento de saberes educativos*, revelando a multiplicidade de saberes correlatos de várias ciências. Crê-se que isso ocorre pelas

razões que dizem respeito ao desenvolvimento da tecnologia, uma das características marcantes da modernidade inaugurada por Galileu, a qual passa por René Descartes, amadurece com Newton e se expande definitivamente com a era industrial. É a partir da era industrial, que se faz a produção do sentido atual de currículo. Com o passar do tempo, entretanto, o significado de currículo dentro do campo educacional diversificou-se de tal maneira, que alguns autores passaram a usá-lo para designar a *organização geral da escola*; outros ainda, como o *conjunto de objetivos a serem perseguidos* ou de *procedimentos a serem usados*. (LINHARES, 2009, p. 188. grifos da autora).

Vejamos o que o acesso a algumas concepções de currículo pode nos proporcionar nessa reflexão. Nada obstante, importante consignarmos que a concepção de currículo é, necessariamente, norteada pelo referencial teórico-metodológico adotado, e cada autor debruça-se sobre o tema partindo dessa perspectiva. Há que se destacar, mais uma vez, não ser pretensão do presente trabalho esgotar as discussões sobre o tema.

No que diz respeito às origens semânticas da palavra currículo, Linhares (2009) cita a seguinte definição para o referido verbete:

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 apud LINHARES, 2009, p. 187).

Para Winch e Gingell (2007, p. 59), o currículo deve ser considerado como o conjunto de ações planejadas e sistematizadas rumo à implementação de um objetivo educacional particular.

D'Hainaut (1980, p. 21), por sua vez, define currículo como sendo: "[...] um plano de ação pedagógica muito mais largo que um programa de ensino [...] que compreende, em geral, não somente programas para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendidas".

Já Bobbitt dá um viés mais amplo à noção de currículo, defendendo tratar-se de:

[...] todo o leque de experiências, sejam elas dirigidas ou não, que visam o desdobramento das capacidades dos indivíduos; ou é a série de experiências instrutivas conscientemente dirigidas que as escolas usam para completar e aperfeiçoar o desdobramento. (BOBBITT, 2003, p. 43).

Em se tratando de currículo jurídico, Rodrigues (2005, p. 199) conceitua-o como sendo “[...] a forma de organização de conteúdos, matérias, disciplinas, módulos e demais componentes curriculares, tais como estágio supervisionado, trabalho de curso e atividades complementares”.

No mesmo tópico, num posicionamento mais aberto, Linhares (2009) entende que o currículo jurídico deve ser compreendido como:

[...] uma construção não apenas normativa, mas uma construção de final aberto, não determinista. Um currículo jurídico construtivo, não é exclusivamente normativo (currículo fechado), é aquele que emerge através da ação e interação de seus participantes no processo de ensino-aprendizagem (currículo aberto) (LINHARES, 2009, p. 263).

Já Saviani (2000) sinaliza que tradicionalmente o currículo é entendido como a relação das disciplinas que compõem um curso, neste sentido ele coincidirá com o “Programa”. Contudo, ao contrário da tendência de conceituação ampliada do currículo, é preciso concebê-lo como sendo o “[...] conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (SAVIANI, 2000, p. 2).

Para ele, a entidade escolar tem por finalidade precípua favorecer a superação do senso comum e do simples saber popular por meio da mediação e acesso ao conhecimento sistematizado/erudito. Nesta perspectiva, somente as atividades que estejam diretamente ligadas a esse fim podem ser consideradas integrantes do currículo.

O “chão da escola” deve ser, por excelência, o ambiente em que se promove a sistematização e a transmissão do conhecimento profundo, elaborado.

Nos termos do autor, o acesso ao conhecimento erudito por meio da instituição escolar torna seus frequentadores verdadeiros privilegiados em face daqueles que somente têm ou tiveram acesso ao conhecimento informal que advém de sua experiência cotidiana, não sistematizada. A capacidade de manusear e compreender o saber formal, conduz o agente cognoscente a um aprofundamento teórico que lhe viabiliza a melhor compreensão do mundo que o cerca, tornando-o poderoso agente social. Diante disso, para que a escola exerça, democraticamente, sua tarefa de propiciar aos alunos a aquisição das ferramentas que dão acesso a esse saber sistematizado, é imprescindível que os dominados dominem aquilo que os dominantes dominam (SAVIANI, 2000, p. 2).

É certo que o simples acesso aos bancos escolares não representa o domínio dessa ferramenta de libertação, qual seja, o conhecimento denso e erudito. Se concebermos que o simples acesso à instituição de ensino representa, à sociedade, a efetivação do mergulhar no saber profundo, estaríamos analisando quantitativamente uma questão que é, por excelência, de natureza qualitativa. Ora, a garantia de acesso aos bancos escolares não pode ser considerado evidência de que a entidade educacional está cumprindo a função que lhe é própria – mediar a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado (SAVIANI, 2000, p.

2). É inegável que precisamos investigar se a escola tem ofertado, com a profundidade adequada, as ferramentas para o domínio do saber erudito. As práticas governamentais que ampliam o acesso à educação não são, para nós, divorciadas de mérito. Entretanto, relembramos: quantidade, nesse caso especial, jamais será sinônimo de qualidade.

Especialmente naquilo que se refere ao currículo utilizado, é salutar que reflitamos sobre quais são os objetivos (prioridades) perseguidos por essa ferramenta e qual ideário conduziu os trabalhos dos sujeitos envolvidos em sua construção para perceber se, de fato, estão sendo oferecidas as ferramentas necessárias para a apropriação do conhecimento erudito/sistematizado e não a mera sensação de acesso ao conhecimento, substituído por um conteúdo aligeirado e raso.

Nessa linha de pensamento, Saviani, N. (2010) é outra autora que se debruçou na reflexão sobre currículo e destaca que a elaboração de toda estrutura curricular está atrelada a uma seleção prévia de elementos de cultura a serem ensinados/aprendidos na educação escolar e que, nesse contexto, o currículo torna-se ferramenta de determinação das prioridades a serem postas em práticas no ambiente educacional. Segundo a autora:

A noção de currículo liga-se às ideias de: controle do processo pedagógico; estabelecimento de prioridades segundo as finalidades da educação, de acordo com o público a que se destina e com os interesses dos atores em disputa; ordenação, sequenciação e dosagem dos conteúdos de ensino. (SAVIANI, N., 2010, p. 43).

E ainda que “O currículo – incluindo o conjunto das matérias de ensino, sua distribuição pelos níveis escolares, seu valor relativo quanto à carga horária e recursos e respectivos programas – é produto de uma seleção realizada no seio da cultura” (SAVIANI, N., 2010, p. 44).

Ampliando este entendimento, Alves (1998) defende a ideia de currículo enquanto ferramenta de sistematização de conteúdos em prol de objetivos pré-determinados, os quais sempre estarão subordinados a um ideal de homem, ainda que isto não esteja suficientemente claro para os educadores. Segundo o autor, esta condição impõe o desvelamento dos aspectos políticos que condicionam as estruturas curriculares. O autor faz estas considerações nos seguintes termos:

Discutir currículo implica desvendá-lo enquanto um plano de estudos sistemático e subordinado a um ideal de homem. A questão, assim colocada, pode dar a impressão de que bastaria uma certa competência técnica para que se realizasse a consequente construção de um plano de tal natureza. [...]. Daí a preocupação de se revelar condicionamentos políticos que cercam essa construção, nem sempre claros nas consciências dos construtores: os educadores. (ALVES, 1998, p. 44).

Deste ponto de vista, o currículo deve ser entendido como proposta em movimento, que se modifica no tempo e no espaço, sempre articulado com as condições concretas nas quais se forja, como "[...] síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade." (MARX, 1977, p.219). Este entendimento nos servirá de referência para a análise do objeto de pesquisa, que será abordado no capítulo seguinte.

Retomamos agora o fio histórico da discussão buscando apreender o movimento mais recente, que resultou na proposição de novas reformas curriculares para a educação brasileira, o que inclui o Curso de Direito.

### 3.2 As Reformas Curriculares Brasileiras na Transição do Século XX ao XXI

A partir de meados da década de 1990 a educação mundial foi impactada por amplas reformas curriculares, norteadas pelas diretrizes emanadas da UNESCO. Tanto assim o é que, em 1996, sob a coordenação de Delors (2001)<sup>7</sup>, fora formulado documento intitulado *Educação: um Tesouro a Descobrir*, Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI – que também ficou conhecido como *Relatório Jacques Delors*.

No mencionado documento, são revelados pontos que, aos olhos de seus executores, traduziriam parâmetros ideais a serem seguidos por toda a comunidade internacional na condução de suas políticas educacionais, em todos os âmbitos de ensino. Em seu texto percebemos claramente a defesa do “aprender a aprender” em que se valoriza a iniciativa e a ação do aluno. A sala de aula seria prescindível, na medida em que o conhecimento poderia ser obtido durante toda a vida em qualquer âmbito da sociedade. Isso nos parece muito evidente no trecho que abaixo se segue:

O conceito de educação ao longo da vida é a chave que abre as portas do século XXI; ele elimina a distinção tradicional entre educação formal inicial e educação permanente. Além disso, converge em direção a outro conceito, proposto com frequência: o da “sociedade educativa” na qual tudo pode ser uma oportunidade para aprender e desenvolver os talentos. (DELORS, 2001, p. 32).

Ademais, esse relatório traz o que ficou denominado como os “quatro pilares da educação”, concebidos da seguinte maneira:

- *Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número

---

<sup>7</sup>Economista e político francês, que foi ministro de Economia e Finanças no primeiro governo de François Mitterrand entre 1981 e 1984.

reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.

- *Aprender a fazer*, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe.

Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

- *Aprender a conviver*, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

- *Aprender a ser*, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (DELORS, 2001, p. 31).

Desse trecho extraímos que em nenhum momento a escola aparece como agente de transmissão do conhecimento. Todos os “pilares” foram construídos num paralelo entre a formação para o ingresso no mercado de trabalho (como principal objetivo) e a valorização cada vez maior do aprendizado autônomo. Almeja-se a substituição da educação sistemática pela autoeducação, configurando as bases para uma pedagogia de adaptação às demandas do sistema social dominante, que não coloca em questão as suas bases.

Enxergamos um discurso hegemônico de apreço à iniciativa do aluno/trabalhador, em que os bons resultados a serem obtidos dependem, quase que exclusivamente, de seus esforços individuais.

No bojo deste movimento o Brasil passou a proceder, a partir de 1997, reformas curriculares em todas as esferas educacionais, desde a educação básica ao ensino superior. Estas reformas foram consideradas imprescindíveis para o efetivo desenvolvimento social, sob a alegação de que a escola precisaria capacitar os educandos para se inserirem em um mercado de trabalho cambiante, no qual o conhecimento especializado tradicional não teria mais lugar. Seria necessário reformar o sistema educacional mundial para atender ao moderno sistema produtivo, flexível, que substituiria o modelo taylorista/fordista de produção. Barbosa (2002, p.1-2) sinaliza:

Os entusiastas da chamada sociedade do conhecimento enfatizam que a inserção social depende da atualização constante dos indivíduos, da sua capacidade de adaptação aos novos ritmos da economia global. Argumentam que as rotinas intermináveis, disciplina e sujeição, dentro de estruturas rigidamente hierarquizadas, que faziam parte do dia-a-dia do trabalhador, foram alteradas pelo acelerado desenvolvimento tecnológico. O saber correr riscos torna-se uma virtude. Assim,

proclama-se que a transformação das relações entre capital e trabalho, exige, agora, um trabalhador flexível, ou seja, multifuncional, em oposição ao operário pouco qualificado. [...] A escola não poderia continuar a promover um ensino baseado na pura transmissão de conteúdos que aos estudantes caberia assimilar. O aluno deveria não apenas conhecer, mas adquirir a capacidade de aprender a conhecer. A habilidade de relacionar-se em grupo também deve ser conteúdo do ensino. Para a concretização desses objetivos, seria preciso que as necessidades básicas de aprendizagem fossem satisfeitas. Então, destacou-se, entre os conteúdos considerados básicos, o ensino de valores, procedimentos e atitudes, que deixariam de ser ideais ao serem vivenciados no âmbito escolar e promovessem a aprendizagem de normas de conduta apropriadas ao novo mundo do trabalho e à convivência social.

Aqui, oportuno chamarmos a atenção para o fato de que esse atrelamento de currículo ao conhecimento empírico/vivenciado/experimentado é desdobramento do ideário escolanovista surgido no final do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos.

À luz da Escola Nova as práticas pedagógicas consideradas tradicionais (aulas expositivas, manuseio e leitura de teorias num ambiente escolar concebido para esse fim) deviam ser superadas para dar lugar ao aprendizado advindo da análise dos problemas do cotidiano e que o indivíduo, por meio de sua própria atividade, fosse capaz de manusear as ferramentas necessárias para buscar seu conhecimento. Em outras palavras “aprender a aprender”. Saviani, D. (2007, p. 429-430, grifo do autor) traz alguns apontamentos sobre o escolanovismo:

O lema 'aprender a aprender', tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. [...] na situação atual, o 'aprender a aprender' liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera de empregabilidade.

Para nós essa flexibilização (leia-se: facilitação) do trabalho didático, em que se endereça a responsabilidade de sua execução ao próprio sujeito cognoscente, ocorre em atendimento às necessidades do ideário liberal, já que, por certo, possibilita, além da queda dos custos da instrução pública, a aceleração na preparação de mão de obra em prol da produção de riqueza.

Modernamente, tem-se a consciência coletiva de “escola ao acesso de todos” e, ao mesmo tempo, a convicção de que cada indivíduo é capaz de produzir, por si mesmo, o conhecimento de que necessita para sobre(viver) em sociedade. Saviani, (2000) traça interessante análise quanto à deflagração da escolarização universal e obrigatória:

[...] não é por acaso que a constituição da sociedade burguesa trouxe consigo a bandeira da escolarização universal e obrigatória. Com efeito, a vida urbana, cuja base é a indústria, se rege por normas que ultrapassam o direito natural, sendo codificadas no chamado direito positivo que, dado o seu caráter convencional, formalizado, sistemático, se expressa em termos escritos. Daí a incorporação, na vida da cidade, da expressão escrita de tal modo que não se pode participar plenamente dela sem o domínio dessa forma de linguagem. Por isso, para ser cidadão, isto é, para participar ativamente da vida da cidade, do mesmo modo que para ser trabalhador produtivo, é necessário o ingresso na cultura letrada. (SAVIANI, 2000, p. 3).

Cabe assinalar que órgãos como a UNESCO têm defendido intensamente essa concepção do “aprender a aprender” tão característica do “escolanovismo” e seus desdobramentos.

O ideário da Escola Nova penetrou no âmago das políticas institucionais, já que advoga pelo trabalho didático baseado em áreas de interesse dos alunos, considerando suas experiências vividas em sociedade. O professor desempenharia, nessa sistemática, o papel de agente estimulador que orientaria a aprendizagem de forma que seus pupilos pudessem aprender a conceber seu “conhecimento” por meio do que acontecia no espaço à sua volta, por meio de sua própria atividade no bojo da experiência cotidiana.

O escolanovismo criticou duramente a “Pedagogia Tradicional” tachando esta de segregadora e ineficaz na busca da diminuição da marginalização social que se estabelecera. Passou-se a conceber, assim, que o marginalizado não era mais aquele que não tinha acesso ao conhecimento (escola), mas sim aquele que não era aceito pelo seu grupo e pela sociedade como um todo. E, uma vez facilitado o acesso à educação, elastecendo o aprofundamento teórico durante o aprendizado (característicos da pedagogia tradicional), tornou-se possível o surgimento da consciência coletiva de que aqueles que estavam à margem do conhecimento erudito, estando escolarizados, não mais figuravam naquela condição. Aceitos na sociedade, portanto.

Para Saviani (2008), essa falta de compromisso com o trabalho didático sistematizado e com a transmissão do conhecimento em termos mais profundos trouxe reflexos negativos, pois:

[...] acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a 'Escola Nova' aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites. (SAVIANI 2008, p. 10).

Toda essa tendência de relativização da imprescindibilidade da escola para se obter o conhecimento, aliada à concepção de que o conhecimento torna-se obsoleto com extrema rapidez, culmina no prevalecimento do conhecimento aligeirado, superficial e descartável.

Catani *et al.* (2001) analisam as reformas curriculares e suas relações como o mundo do trabalho e a reestruturação produtiva, discorrem sobre o que é a denominada "acumulação flexível" trazida por David Harvey. Na oportunidade afirmam que:

Essa forma de acumulação surge da crise do modelo fordista (modo rígido de acumulação) e do Estado do Bem-Estar ocorrida, sobretudo, na primeira metade da década de 1970. A recessão, a crise fiscal e de legitimidade criaram oportunidades para a reestruturação econômica e o reajustamento social e político. [...] A acumulação flexível confronta a rigidez do fordismo. Ela se apoia, segundo Harvey, 'na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo'. Ela se caracteriza pelo surgimento de novos setores de produção, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados, inovação comercial, tecnológica e organizacional, aumento da competição e da utilização das novas tecnologias produtivas, bem como pelas rápidas mudanças do desenvolvimento desigual entre setores e regiões geográficas e pela 'compressão do tempo-espço' no mundo capitalista. (CATANI *et al.*, 2001, p. 69).

A crise do modelo taylorista/fordista levou o capital a buscar novas formas de acumulação. Neste movimento foram feitos grandes avanços tecnológicos que facultam uma produção flexível, que tem sua expressão mais acabada no toyotismo<sup>8</sup>, e grande facilidade/rapidez na difusão da informação, estas mudanças, sustentadas pelo ideário neoliberal<sup>9</sup>, têm grandes impactos no mundo do trabalho e, por conseguinte, na formação escolar.

Esse ideário foi potencializado com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/1996). Em seu texto, a LDB estabeleceu, em consonância com a Constituição Federal de 1988, que a educação deveria ser enxergada de forma mais abrangente/ampla, no sentido de consagrar, nos itinerários formativos, elementos que envolvessem os contextos de vida familiar, de convivência coletiva, do trabalho e demais manifestações sociais e culturais da sociedade humana. Esse é o que se extrai do art. 1.º, *verbis*: “Art. 1º. A educação abrange os

---

<sup>8</sup>O toyotismo corresponde à sistemática de organização do trabalho em que a produção de um determinado bem está diretamente atrelada à necessidade do mercado. Diferentemente do fordismo, esse sistema tem como parâmetro evitar a produção em massa de um determinado bem sem que haja a respectiva necessidade de consumo. No toyotismo há uma ação coordenada entre o *just in time* e a autonomia atrelados ao operário polivalente que carrega em si a função fabril e o controle de qualidade. Além disso, “[...] a base do sistema toyotista está alicerçada no combate severo ao desperdício, em todos os aspectos: de tempo, superprodução, transporte, processamento, estoques, movimentos e produção de peças defeituosas.” (LANCILLOTTI, 2008, p. 172-174).

<sup>9</sup>Segundo Duménil e Lévy (2007, p. 2) pode-se definir o neoliberalismo como “[...] uma configuração de poder particular dentro do capitalismo, na qual o poder e a renda da classe capitalista foram restabelecidos depois de um período de retrocesso. Considerando o crescimento da renda financeira e o novo progresso das instituições financeiras, esse período pode ser descrito como uma nova hegemonia financeira [...]”.

processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996).

Saviani (2003, p. 202) assevera que:

Quanto aos princípios e fins da educação, o texto da LDB reproduz os artigos 205 e 206 da Constituição Federal, com algumas modificações contidas no art. 1.º, § 2º, acrescentando os princípios da 'valorização da experiência extra-escolar' e 'vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais'.

Outra importante inovação trazida pela nova LDB foi a previsão expressa do Conselho Nacional de Educação (art. 9.º, § 1.º), que já havia sido criado pela Lei n. 9.131/1995, extinguindo o até então existente Conselho Federal de Educação. O CNE foi de vital importância para a construção das concepções e ideários que permeariam o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação no Brasil. Saviani (2003), quanto ao papel do CNE, afirma:

O CNE, pensado como um órgão investido das características de autonomia, representatividade e legitimidade, enquanto uma instância permanente e renovada por critérios e periodicidade distintos daqueles que vigoram no âmbito da política partidária, estaria, senão imune, pelo menos não tão vulnerável aos interesses da política miúda. (SAVIANI, 2003, p.208).

Esse posicionamento do autor encontra sua sustentação legal no art. 7.º, § 3.º da Lei 9.131/95, já que veda a reeleição imediata de seus integrantes, *verbis*: “§ 3º O Conselho Nacional de Educação será presidido por um de seus membros, eleito por seus pares para mandato de dois anos, vedada a reeleição imediata”.

Assim, a par do que sustenta Saviani, (2003), pensamos que o Conselho Nacional de Educação foi dotado de competências legais que asseguravam à sociedade a efetiva participação nas discussões educacionais travadas no interior do conselho, quanto aos assuntos da educação básica e da educação superior em âmbito nacional. Há a intenção, também, de que o órgão não sofresse influências político-partidárias intensas de forma a permitir que os resultados e pareceres fossem resultantes exclusivamente dos debates ocorridos nas câmaras. É isso que podemos extrair da análise do art. 8.º, da Lei 9131/95.

O início dos trabalhos em torno da criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação se deu através do Parecer CNE/CES n.º 776/97, no qual foram estabelecidos os parâmetros que conduziriam as atividades de elaboração de estruturas curriculares para cada curso superior no Brasil. Segundo Pádua (2008, p. 58), “Este documento contém uma reflexão sobre a rigidez dos currículos mínimos regulados pela legislação anterior, decorrente da fixação detalhada de conteúdos curriculares [...]”.

No relatório do Parecer n.º 776/1997 fica clara a intenção do CNE de que as diretrizes curriculares nacionais devem caminhar rumo à formação do profissional para além da mão de obra técnica. Elas devem estar voltadas para o desenvolvimento da autonomia e da cidadania visando à formação de um sujeito atento e apto para enfrentar os desafios decorrentes das vertiginosas transformações sociais, que têm impactos no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Isso pode ser visualizado no trecho abaixo transcrito:

Entende-se que as novas diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. [...] Finalmente, devem incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania.

Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando para o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional. (BRASIL, 1997, p. 2).

No bojo do referido relatório, os componentes da Câmara de Ensino Superior afirmaram que as diretrizes curriculares assumiriam o papel de orientar as instituições de ensino superior na construção de seus próprios currículos. Todavia, desde já ressaltamos certa incongruência nesse texto, já que muito embora fossem consideradas orientações, o CNE/CES afirmou que a observância das DCNs era obrigatória e que, adiante, teriam o condão de assegurar a flexibilidade e a qualidade na formação oferecida aos estudantes.

Os trabalhos do CNE partiram de consulta pública a várias entidades de representação profissional no sentido de ouvir as opiniões e receber as colaborações desses órgãos para promover uma reflexão ampla e que propiciasse uma maciça participação desses sujeitos para subsidiar as deliberações de construção das diretrizes nacionais para os cursos de graduação.

As discussões se estenderam até que, em 2001, na forma do Parecer CNE/CES n.º 583/2001, ficaram definidos itens estruturais que deveriam ser observados em todas as diretrizes curriculares para os cursos de graduação. São eles:

- a) Perfil do formando/egresso/profissional – conforme o curso, o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil desejado.
- b) Competência/habilidades/atitudes.
- c) Habilitações e ênfases.
- d) Conteúdos curriculares.
- e) Organização do curso.
- f) Estágio e Atividades Complementares.
- g) Acompanhamento e Avaliação. (BRASIL, 2001a, p.2-3).

Também em 2001, a Lei n.º 10.172 (BRASIL, 2001b), que instituiu o Plano Nacional de Educação, previu expressamente, dentre as metas estabelecidas, que as diretrizes curriculares nacionais deveriam ser criadas para, em âmbito nacional, nortear a: “[...] flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões em que se inserem”.

Ocorreu que, em 2002, o CNE/CES, através do Parecer n.º 146, definiu diretrizes curriculares para um grupo de cursos superiores: Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design (BRASIL, 2003a). Esse parecer cuidou de trazer detalhada diferenciação entre o que se deveria considerar currículo mínimo e diretrizes curriculares nacionais, expressando a preocupação de política educacional em afastar as eventuais confusões na aplicação prática dessas ferramentas (RODRIGUES, 2005, p.108).

O aludido parecer estruturou-se em dois níveis: “as diretrizes comuns aos cursos relatados e as diretrizes específicas por curso relatado”, sendo que aquelas abrangiam os seguintes itens: projeto pedagógico; organização curricular; estágios e atividades complementares; acompanhamento e avaliação; monografia/trabalho de conclusão de curso. Já as diretrizes específicas referiam-se ao perfil desejado do formado; às competências e habilidades que deveriam ser apreendidas; e aos conteúdos curriculares de cada habilitação.

Pelo que parece, muito embora tenha havido esforço em se promover o distanciamento entre os conceitos de diretriz curricular e currículo mínimo, esse objetivo não foi absorvido pelos sujeitos à frente das Instituições de Ensino. Dessa forma, um ano depois, em 2003, a Câmara de Ensino Superior (CNE/CES) entendeu ser necessária a criação de instruções que reafirmassem as diferenciações entre esses conceitos, sendo que o Parecer CNE/CES n.º 67/2003 surgiu como “[...] instrumento básico para subsidiar Pareceres e Resoluções da CES, na espécie, novos estudos da CES sobre duração de cursos de graduação e a elaboração de projetos pedagógicos dos cursos de graduação [...]” (BRASIL, 2003b).

Nesse ponto, cumpre chamarmos a atenção para a ideia de “currículo mínimo” e de “currículo pleno”, que nortearam a formulação dos projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação.

Entende-se por currículo mínimo o conjunto de disciplinas, matérias, conteúdos e componentes curriculares que são fixados pelo poder público, por meio de ato normativo, e que deve ser, obrigatoriamente, parte das composições curriculares de todas as instituições de

ensino. Já o currículo pleno pode ser concebido como aquele que é efetivamente implantado no “chão da escola” e que recebeu adendos que, em regra, foram pensados levando em consideração todos os contextos em que a instituição de ensino está sediada e, especialmente, quais caminhos devem ser seguidos pelos alunos durante a frequência no curso (RODRIGUES, 2005, p. 200).

Adiante, para possibilitar a melhor visualização das mudanças que, na nossa concepção, tiveram natureza meramente formal, segue trecho do Parecer CNE/CES n.º 055, de 18 de fevereiro de 2004 (BRASIL, 2004a) que sintetiza, em recortes históricos, as reformas curriculares ocorridas entre 1827 e o início da década de 1990. Vejamos:

- a) 'Currículo único' para todos os cursos de Direito, no Brasil, de 1827 (Império) a 1889 (início da República), e até 1962;
- b) mudança de 'currículo único', vigente no período anterior, para 'currículo mínimo' nacional e 'currículo pleno', por instituição de ensino, com a flexibilização regional, embora permanecesse rígido o 'currículo mínimo';
- c) de 'currículo mínimo' em 1962, perpassando por 1972 com as Resoluções 3/72 e 15/73, mantendo-se as concepções simultâneas de 'currículo mínimo' nacional e 'currículos plenos' institucionais;
- d) 'currículo mínimo' nacional e 'currículo pleno' das instituições com flexibilização para habilitações e especializações temáticas, em 1994, com a Portaria Ministerial 1.886/94, para implantação a partir de 1996, posteriormente diferido para 1998, ainda que a ementa da referida Portaria estivesse assim redigida, com um equívoco ou contradição em seus termos: **'Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico'**, posto que, se 'diretrizes' fossem, amplas e abertas, não haveria a exigência expressa de determinado e limitado 'conteúdo mínimo do curso jurídico' nacional, ainda que sem embargo dos 'currículos plenos' das instituições; [...]. (BRASIL, 2004a).

O Conselheiro da Câmara de Ensino Superior, Lauro Ribas Zimmer, relator do Parecer CNE/CES 67, de 11 de março de 2003 (BRASIL, 2003b), fez questão de ressaltar o que, segundo ele, seria o papel das diretrizes curriculares no contexto educacional brasileiro:

Quanto aos paradigmas das Diretrizes Curriculares Nacionais, cumpre, de logo, destacar que eles objetivam servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Ademais, devem também induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definir múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflipam a heterogeneidade das demandas sociais. (BRASIL, 2003b, p. 4).

Podemos perceber que o conceito de Diretriz Curricular para o Conselho Nacional de Educação engloba um itinerário formativo constante e flexível que consagra a formação profissional atenta às renovações sociais pelas quais passa a sociedade humana. Pelo que se vê das diferenças apontadas no bojo do Parecer CNE/CES 67/2003 fica claro o objetivo de não tornar as DCNs em mais um modelo de currículo mínimo a ser seguido pelas instituições de

ensino, dando-lhes ampla elasticidade para formatar suas estruturas curriculares sensíveis à heterogeneidade das demandas sociais.

No contexto dessas discussões, passamos a refletir sobre a capacidade vinculativa que as DCNs exercem em face das instituições de ensino superior. Percebemos que, ao mesmo tempo em que o Estado atribui às instituições de ensino superior (IES) autonomia para conduzir suas atividades didático-científicas (art. 207, *caput*, da CF<sup>10</sup>), ele atrela o reconhecimento e validação dos cursos à obediência estrita das Diretrizes Curriculares Nacionais que o Poder Executivo unilateralmente estabelece. Desta feita, não enxergamos uma autonomia plena, efetiva, mas tão somente de natureza formal. Ranieri (2000, p. 174), a par do nosso pensamento, nos revela que:

Para as universidades a prerrogativa da livre fixação da estrutura curricular, prevista no artigo 53, II, decorre da autonomia didática, expressa no artigo 207 da Constituição Federal. Observe-se, entretanto, que esta prerrogativa, ainda que apenas limitada pelas diretrizes gerais, sujeita-se ao controle finalístico do sistema de ensino correspondente, quando das avaliações para reconhecimento e periódicas autorizações dos cursos.

E ainda que:

[...] ainda que novos mecanismos de avaliação tenham sido introduzidos no sistema educacional, a bem da divulgação da qualidade da atividade de ensino, na esfera pública não parece que tenham redundado em estímulos à melhoria do ensino, ou em benefícios concretos às instituições: na esfera privada, o exame nacional de cursos em especial constituiu um elemento informador para o mercado. (RANIERI, 2000, p. 62)

Destarte, as DCNs apresentam-se muito mais como ferramenta de observância obrigatória e inafastável pelas instituições de ensino superior, do que como diretriz de norteamento para construção dos cursos a serem oferecidos por estas.

Em que pese o terreno das reformas curriculares seja fértil para amplas discussões, ressaltamos que o esgotamento desse assunto seria pretensioso e, por óbvio, impossível, dadas às limitações impostas pelas páginas do presente trabalho. Nada obstante, para que possamos nos aproximar com maior segurança do nosso objeto de discussão, mostra-se salutar, doravante, dando sequência à indicação do movimento histórico, demonstrarmos outros elementos que reverberaram nas reformas curriculares do Curso de Direito.

---

<sup>10</sup>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.

### 3.3 Instituição de Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Direito: Participação da Comunidade Jurídica

Em 5 de outubro de 1988 foi promulgada a Constituição Federal, conhecida como “Constituição Cidadã”. Nela foram inseridas disposições que intensificaram ainda mais as discussões em torno da qualidade do ensino jurídico e do perfil profissional que sua estrutura curricular permeava.

A Carta Magna, na forma de seu art. 133<sup>11</sup>, passou a considerar indispensáveis à administração da justiça, os advogados, elevando, ainda mais o “prestígio” social que as carreiras jurídicas ostentavam. Esse *status* constitucional fez com que se voltassem ainda mais os olhares para o desejo de reestruturação do ensino jurídico, especialmente em razão do fato de que a OAB passou a compor os debates.

Foi nesse ambiente de consolidação dos pilares da democracia e de determinação da identidade do Estado Democrático de Direito que o MEC publicara a Portaria n.º 1.886, de 30 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1995). Essa Portaria Ministerial foi resultante dos trabalhos de nova Comissão de Especialistas criada pelo MEC para conduzir as discussões sobre o ensino jurídico no Brasil e, ao final, apresentar uma proposta concreta rumo a solucionar a crise a muito experimentada.

Rodrigues (2005, p. 78) nos informa que a comissão adotou como metodologia de trabalho a realização de reuniões regionais com instituições de ensino e centros acadêmicos dos cursos de Direito, sendo que a primeira reunião ocorreu entre os dias 05 e 06 de Abril de 1993, em Porto Alegre/RS. Ao todo foram concretizadas 03 reuniões regionais, sendo que a última, realizada em Brasília/DF nos dias 6 e 7 de dezembro daquele ano, contou com a presença de 120 representantes dos cursos jurídicos de todas as regiões do Brasil. O evento foi denominado “Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos” e teve como tema principal a “elevação de qualidade e avaliação”. As reflexões obtidas ao final do evento subsidiaram a confecção de uma nova proposta de matriz curricular.

Dentre as propostas criadas, considerando a afinidade temática com nosso objeto de pesquisa no presente trabalho, citando Rodrigues (2005), destacamos:

- a) A reflexão teórico-doutrinária do Direito deve também ser direcionada para a construção de um saber crítico que possa contribuir para a transformação e a ordenação da sociedade;

---

<sup>11</sup>Art. 133. O advogado é indispensável à administração da justiça, sendo inviolável por seus atos e manifestações no exercício da profissão, nos limites da lei.

- b) É necessário proporcionar ao acadêmico embasamento humanístico, com ênfase em disciplinas como Filosofia Geral, Filosofia do Direito, Sociologia Jurídica e outras matérias fundamentais e interdisciplinares, a exemplo de Sociologia Geral, Teoria Geral do Direito, Hermenêutica, Economia, Metodologia Científica, História do Direito, Português e Linguagem Jurídica, fundamentos da Ética Geral e Profissional.
- c) As matérias Introdução ao Estudo do Direito, Sociologia, Economia, Filosofia e Ciência Política deverão integrar os currículos mínimos dos Cursos de Direito como matérias de formação geral ou fundamental.
- d) Deverão integrar o currículo mínimo profissionalizante dos Cursos de Direito as matérias Direito Civil, Comercial, Constitucional, Tributário, Processual Civil, Processual Penal, Administrativo, Trabalho, Penal e Internacional
- e) Os Cursos Jurídicos deverão oferecer disciplinas complementares ou optativas relativas aos novos Direitos e às demandas específicas do Curso, em percentual que poderá oscilar entre 15 e 30% de sua carga horária global, nele não se incluindo o estágio supervisionado.
- f) Recomenda-se que o tronco comum dos currículos plenos dos Cursos Jurídicos deva ser unificado, de forma a proporcionar um maior intercâmbio entre eles.
- g) Na elaboração dos conteúdos programáticos de cada disciplina deverá haver maior acompanhamento e controle para evitar repetições ou superposições assim como é necessário articular o ensino prático ao estudo dos conteúdos teóricos das disciplinas, eliminando-se a repetição. (p. 79).

Além das questões relacionadas à composição curricular, as propostas do Seminário abrangeram também a qualificação docente e os recursos físicos exigíveis para que as instituições de ensino oferecessem cursos de Direito com qualidade.

Como já dito, as propostas feitas pela nova Comissão de Especialistas redundaram na publicação da Portaria MEC n.º 1.886/1994, que traduziu as primeiras diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Direito. Rodrigues (2005) defende a fundamental importância que o relatório final dessa comissão teve para o ensino jurídico no Brasil. Segundo o autor:

Em primeiro lugar, as decisões que ele contém possuem legitimidade. Todas elas nasceram em seminários regionais. Foram posteriormente trazidas a um seminário nacional, amplamente discutidas e finalmente votadas. Em segundo lugar, foram definidas como propostas oficiais da comunidade acadêmica para serem encaminhadas ao MEC, através da Comissão de Especialistas. Em terceiro lugar, a Comissão de Especialistas ficou autorizada a elaborar o anteprojeto com base nas propostas aprovadas. (RODRIGUES, 2005, p. 80).

Seu texto normativo pretendeu impulsionar sensíveis mudanças na construção curricular dos cursos de Direito. Nessa esteira, no que se refere aos elementos que compunham o currículo mínimo, a Portaria MEC 1.886/1994 determinou que houvesse a divisão curricular em dois níveis: fundamental e profissionalizante.

O nível fundamental, como o próprio nome revela, consagrou as disciplinas consideradas basilares para a formação do operador do Direito: Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica; ética geral e profissional); Sociologia (geral e jurídica) Economia e Ciência Política (com Teoria do Estado).

Já o nível profissional era composto por disciplinas de cunho mais específico e que, a rigor, mostrava-se inclinado a formar um profissional apto a atuar na maioria das profissões da área jurídica. São elas: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional.

Quanto a essa constituição curricular trazida pelas DCNs de 1994, Rodrigues (2005) traça um breve comparativo com a já mencionada Resolução CFE n.º 3/1972 e pensa que:

Com relação ao primeiro grupo, percebia-se claramente a preocupação com o detalhamento do conteúdo mínimo a ser estudado, orientando inclusive o seu desdobramento em disciplinas. Isso não ocorreu com os conteúdos do segundo grupo. Na Resolução CFE 3/1972, já analisada anteriormente, a situação era inversa, definindo-se expressamente na própria norma os conteúdos das matérias profissionalizantes. A diferença principal em relação à Resolução, nesse aspecto, foi que os conteúdos Direito Tributário e Direito Internacional, que antes compunham o leque de optativas, tornaram-se obrigatórios, e que foram introduzidos como novos conteúdos obrigatórios Filosofia, Ética e Ciência Política. (RODRIGUES, 2005, p. 90).

É importante chamar a atenção para a inserção de Filosofia, Ética e Ciência Política como elementos curriculares obrigatórios. Podemos perceber a intenção do legislador em promover a formação profissional de viés mais amplo em contraponto ao tecnicismo curricular até então predominante.

Entretanto, as mudanças pretendidas rumo à humanização do currículo jurídico não foram levadas a efeito na prática. A inércia dos sujeitos que compunham as instituições do ensino jurídico, atrelada à mentalidade ultrapassada e rançosa dos operadores do Direito, fez com que a tão desejada mudança ficasse apenas no plano formal (RODRIGUES, 2005, p. 97).

Pelo que percebemos, naquele momento, não se promovera a almejada conscientização de que não cabia mais ao ensino do Direito caminhar por uma trilha engessada e rígida, alheia aos fatos sociais e mudanças das relações humanas de sua época. No mesmo sentido é a lição de Falcão (1984, p. 40-41):

A incapacidade de observar, explicar e aprender a realidade social, que caracteriza o método lógico formal da dogmática, produz propostas de reforma do ensino, mas não as viabiliza. [...]

Na verdade, a maioria dos profissionais do Direito trata a reforma do ensino do mesmo modo como a Dogmática Jurídica os ensinou a tratar o direito positivo estatal. Ou seja, assim como o método lógico formal afastou do conhecimento jurídico qualquer preocupação com o conteúdo das normas, tendo em vista ser o conteúdo sociológico, político, econômico ou cultural, e não 'jurídico', assim também as propostas de reforma deveriam ser para estes profissionais apenas propostas 'jurídicas'.

Não devem. Ao contrário. Devem penetrar na questão econômica, política, cultural e social no fundo há uma correlação entre a pretensão inacabada, unidisciplinar da

Dogmática Jurídica em ser ‘ciência’ acima do bem e do mal econômico, político e social, e a ausência de economistas, sociólogos, cientistas políticos nos debates sobre a reforma do ensino. [...]. Estruturar a reforma a partir de um conhecimento calcado no método lógico formal que aprende apenas o dever-ser, só faz contribuir para que as legítimas e necessárias propostas de reforma deságuem ou na utopia ingênua ou na frustração renovada.

Muito embora não tenha havido essa efetiva mudança nas concepções dos atores no cenário jurídico, para nós é perceptível que essas iniciativas em prol da flexibilização curricular e da aproximação adaptativa do ensino do Direito à realidade humana foram salutares para as discussões futuras.

Oito anos mais tarde, foi o Parecer CNE/CES n.º 146/2002 (BRASIL, 2003a) que reacendeu as discussões curriculares no seio das comunidades acadêmicas e profissionais da área jurídica, já que para muitos esse regramento não tratava das questões atinentes aos cursos de Direito com a especificidade necessária. Com efeito, em 20 de maio de 2002, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil encaminhou o ofício n.º 467/2002-GPR ao Ministro da Educação, declarando sua preocupação com o teor do referido Parecer. Em suma, para a OAB o Parecer n.º 146/2002 não consagrava a formação contextualizada, necessária ao bacharel em Direito. Para a entidade, além de estimular o encurtamento do itinerário formativo, fomentava o surgimento de cursos jurídicos de curta duração – já que permitia a conclusão da habilitação em três anos. O aludido ofício também destaca que:

A regulamentação do curso jurídico, como sabe Vossa Excelência, deve cercar-se de especiais cuidados, porquanto não se trata de curso superior que, simplesmente, habilite o estudante ao eventual exercício de uma profissão, senão que é esse, de todos os cursos superiores, o único responsável pela futura formação dos quadros correspondentes a um dos Poderes da República – o Poder Judiciário. E a advocacia por seu turno, é considerada, por disposição constitucional, função essencial ao exercício daquele Poder. Não pode, por isso, o curso de Direito ser trazido à luz de critérios comuns a uma generalidade de cursos superiores, sobretudo se esses não guardam com aquele nenhuma afinidade. (RODRIGUES, 2005, p. 115).

Novo ofício foi encaminhado pela OAB (n.º 113/2002-CEJU OAB/CF), em 24 de junho de 2002, no qual indicou algumas sugestões alternativas para a problemática instalada, dentre as quais destacamos a manutenção da duração mínima do curso jurídico em cinco anos, sem limite máximo; a obrigatoriedade do trabalho de conclusão de curso e do estágio supervisionado através dos Núcleos de Prática Jurídica de cada instituição de ensino; maior especificidade na composição curricular; e a exigência de acervo bibliográfico que desse suporte ao curso e à integralização de seu currículo.

Em sintonia ao posicionamento de contrariedade às disposições do Parecer CNE/CES n.º 146/2002, também se manifestaram a Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi)<sup>12</sup> e o Colégio Brasileiro de Faculdades de Direito<sup>13</sup>.

Podemos visualizar enorme pressão da comunidade acadêmica e profissional quanto à ineficiência do aludido parecer. Rodrigues (2005), membro da ABEDi, participou intensamente dessas discussões e faz importante ponderação, com a qual concordamos, sobre a necessidade de harmonização entre as concepções do Conselho Nacional de Educação e os ideários defendidos pela comunidade jurídica. Vejamos:

De um lado, era preciso que o CNE reconhecesse as especificidades da área do Direito e a necessidade de um tratamento parcialmente diferenciado; de outro, era necessário que a área do Direito reconhecesse os avanços implementados nos últimos anos pelo MEC e pelo CNE, contidos, em parte, nas novas diretrizes. Até porque elas não são definitivas, como nada o é, nem no campo da ciência e nem no da política. O mundo real está sempre a exigir mudanças, quer no campo da legislação, quer no campo da educação. (RODRIGUES, 2005, p. 122).

Não se conformando com a inércia do Conselho Nacional de Educação, a OAB impetrou Mandado de Segurança<sup>14</sup> junto ao Superior Tribunal de Justiça, visando a impedir a homologação do Parecer CNE/CES n.º 146/2002. Os argumentos utilizados giraram em torno da não fixação dos conteúdos profissionalizantes e a duração mínima de três anos.

Após análise de todo o arrazoado, o STJ concedeu a ordem requerida. Os autos foram relatados pelo então Ministro Franciulli Netto que acolheu os argumentos trazidos pela OAB ressaltando que:

Ao Estado não é lícito criar normas vagas que confiram às instituições de ensino jurídico tamanha liberdade na definição do currículo do curso, em desrespeito à qualidade da educação exigida pela própria Constituição Federal.

A abertura de faculdades de Direito como está sendo realizada no Brasil nos últimos anos, longe de democratizar o ensino, prejudica sua qualidade. Observa-se que, conforme cresce o número de vagas nos cursos de Direito, diminui a qualidade do ensino. A adoção do Parecer n. 146/2002 vem a colaborar com a expansão de novos cursos jurídicos deficientes no país.

[...]

Permitir que um curso de graduação em Direito tenha a duração mínima de três anos e deixar cada universidade e instituição de ensino superior escolher o currículo do

---

<sup>12</sup>Trata-se de entidade de direito privado (associação), sem fins lucrativos, composta por docentes e discentes de cursos de graduação e pós-graduação da área jurídica, e que tem por objetivo principal promover o desenvolvimento e a elevação da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão em direito (Conforme disposto no Estatuto da ABEDi) – Disponível em: <<http://abedi.org/wp-content/uploads/2011/09/Estatuto-Abedi.pdf>> Acesso em: 18 mai. 2014.

<sup>13</sup>Grupo composto por representantes das Faculdades de Direito no Brasil, fundado em 1979 durante o VIII Encontro das Faculdades de Direito, na cidade de Campos do Jordão/SP. Disponível em: [http://www.adrianopinto.adv.br/visualizar\\_artigo\\_impressao.asp?cata=223&titulo=CBFD%20-%20Diretoria%20e%20Hist%F3rico](http://www.adrianopinto.adv.br/visualizar_artigo_impressao.asp?cata=223&titulo=CBFD%20-%20Diretoria%20e%20Hist%F3rico)> Acesso em: 18 mai. 2014.

<sup>14</sup>Mandado de Segurança n.º 8.592/DF (2002/0107490-7) (BRASIL, 2003c).

curso configura clara ofensa aos ditames constitucionais e legais. Expedientes desse jaez poderiam ser usados, desde que se quisesse, apenas, para apresentar aos olhos do mundo portadores de diploma universitário, o que se não acredita que passe pela mente da digna autoridade coatora.

Se as inovações ocorressem com logicidade e de acordo com a natureza das coisas, era de esperar o aumento da carga letiva, e não o contrário, em face de novas necessidades oriundas de recentes conquistas e da maior complexidade da vida moderna. (BRASIL, 2003c, p. 6-18)

Diante dessa decisão, o Parecer CNE/CES n.º 146/2002 não seguiu adiante. Contudo, os debates não pararam por aí. Apontamos ainda os Pareceres n.º 55/2004 e n.º 211/2004 que vieram em seguida e, por apresentarem incongruências, foram objeto de Pedidos de Reconsideração capitaneados pela ABEDi.

Foi então que, em 29 de setembro de 2004, através do Parecer CNE/CES n.º 09 (BRASIL, 2004b), que foram instituídas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Direito, vigente até os dias de hoje.

Ressaltamos que, o Parecer CNE/CES n.º 09/2004 não tratou exclusivamente das questões relacionadas à organização curricular do ensino jurídico, mas também trouxe em seu bojo todo o ideário que permeou as discussões sobre a qualidade do ensino, o perfil profissional desejado e a premente necessidade de adaptação constante da ciência do Direito às constantes realidades sociais.

### **3.4 As Novas Diretrizes Curriculares e o Projeto político-pedagógico dos Cursos de Direito**

Este tópico pretende demonstrar de que forma se estabeleceu o diálogo entre as DCNs para os cursos de Direito e seus respectivos projetos políticos pedagógicos e, principalmente, quais foram nossas constatações quanto aos resultados advindos dessa relação dialética estabelecida.

Inicialmente é importante trazermos algumas conceituações de projeto político pedagógico. Rodrigues (2005, p. 150) defende que:

O projeto pedagógico se constitui no planejamento que uma IES faz para um determinado curso. Nele, além de listar disciplinas ou módulos e demais atividades que compõem o currículo pleno, é necessário que se diga também como serão eles trabalhados, efetivamente, durante o desenvolvimento do curso. Também é necessário que se expresse como será atingida a formação que efetivamente materialize o perfil proposto, e como, na prática, será desenvolvidas nos estudantes as competências e habilidades necessárias para a atuação na área específica.

Para Veiga (2002), o projeto político-pedagógico é tido como ferramenta de amplo planejamento e que deve contar com a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, tudo no sentido de se permitir que os compromissos e os sentidos do trabalho didático sejam definidos coletivamente. Para a autora, os fundamentos dos termos que compõem a expressão “projeto político-pedagógico” podem ser assim descritos:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso assumido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 2002, s.n).

Na concepção de Silva (2003, p. 296), o projeto político-pedagógico deve ser compreendido como:

[...] um documento teórico-prático que pressupõe relações de interdependência e reciprocidade entre os dois pólos, elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola e que aglutina os fundamentos políticos e filosóficos em que a comunidade acredita e os quais deseja praticar; que define os valores humanitários, princípios e comportamentos que a espécie humana concebe como adequados para a convivência humana; que sinaliza os indicadores de uma boa formação e que qualifica as funções sociais e históricas que são de responsabilidade da escola. Que elementos o integram? É um instrumento que organiza e sistematiza o trabalho educativo, compreendendo o pensar e o fazer da escola por meio de ações, atos e medidas que combinem a reflexão e as práticas do fazer pedagógico.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que o projeto político pedagógico é o documento que materializa os objetivos e destinos que o curso pretende alcançar, envolvendo desde a organização do trabalho didático, passando pela composição curricular, até chegar aos elementos que estabelecem o diálogo entre a habilitação e a comunidade onde é oferecida. Enfim, o PPP é o documento que traz o delineamento do planejamento, das intenções, dos compromissos assumidos perante a sociedade. É o que VEIGA (2002) chama de relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola.

Para a Resolução CNE/CES n.º 9, de 29 de setembro de 2004 (BRASIL, 2004b), o projeto político-pedagógico dos cursos de Direito devem ser considerados os instrumentos que concretizam sua organização no âmbito da instituição escolar. É nele que deve ser visualizada a concepção clara do curso, identificando-se todos os elementos que o tornam

apto a ser oferecido e reconhecido como tal. Para nós, foi partindo dessa perspectiva conceitual que as DCNs foram constituídas. Isso, aliás, é bem claro quando se está diante do artigo 2.º, *caput*, e parágrafo 1.º das DCNs, *verbis*:

Art. 2º A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

[...] (BRASIL, 2004b).

Não há dúvidas quanto à absoluta relevância dos projetos políticos pedagógicos no contexto do ensino, seja ele superior ou não, pois é nesse documento que podem ser encontrados todos os delineamentos que identificam o curso, quais são as estratégias educacionais a serem adotadas para se atingir o objetivos planejados através da participação dos sujeitos envolvidos. Também é possível se extrair de sua análise quais foram os ideários que influenciaram nos trabalhos de sua construção.

Daí o diálogo direto estabelecido entre as DCNs e os PPPs dos cursos de graduação em Direito, pois é através deles que, *a priori*, tem-se o ponto de partida para estimular as mudanças pretendidas. Há que se destacar, todavia que, para nós, o projeto político pedagógico muito embora guarde estreita relação com os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, tem seu alcance limitado, pois uma ferramenta somente pode produzir os efeitos desejados se os sujeitos que o manuseiam tiverem muito claro quais são os seus papéis como agentes de efetivação daquilo que se planejou.

Em outras palavras, se os sujeitos (leia-se: docentes, equipes de gestão e alunos) não tiverem plena ciência e consciência de suas funções enquanto agentes nesse processo de contínua construção do curso, de nada adiantará a criação de um PPP com alto grau de planejamento formal, mas que, diante da inércia dos pretensos executores, não passa de mera carta de intenções. A mudança deve se dirigir para além das ferramentas formais, alcançando a concepções e a iniciativa daqueles que detêm a responsabilidade de executar “no chão da escola” tudo aquilo que fora coletivamente planejado.

É claro que não deixamos de considerar que no plano das intenções tudo é possível, já que localizado no mundo das ideias, daquilo que é ideal e, dada essa abstração, não existe no mundo real/material. Defendemos que o planejamento dessas ações de modificação de

atitudes e valores seja levado a efeito de forma gradativa e que, por óbvio, considere as condições materiais do contexto em que encontra. Esse esclarecimento deve ser feito para não parecer que nos pautamos numa perspectiva meramente idealista, mas sim que possa ser concretizada diante no mundo material com base em reflexões e posturas dos sujeitos envolvidos.

## **4 O CURSO DE DIREITO DE PARANAÍBA/UEMS: O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EM MOVIMENTO**

Este capítulo pretende, num olhar comparativo, identificar, apontar e analisar as principais mudanças ocorridas entre o projeto político-pedagógico do primeiro curso de Direito na UEMS/Paranaíba, em 1994, e aquele implantado em 2005, após o advento da Resolução CNE/CES n.º 09/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Direito no Brasil.

No sentido de localizar a pesquisa no tempo e no espaço, partiremos da criação da Universidade apontando alguns elementos normativos que permearam seu ato constitutivo, passando pelo advento dos primeiros cursos de Direito no âmbito da instituição.

Em seguida a trajetória permeará a descrição dos componentes que integraram o primeiro Projeto político-pedagógico dos cursos de Direito da UEMS, investigando sua sistemática de constituição no contexto em que fora construído em 1994.

Após, será dado enfoque à análise do projeto político pedagógico instituído em 2005 após o advento das DCNs para os cursos de graduação em Direito e, num olhar comparativo, evidenciaremos quais foram as principais mudanças ocorridas, tentando, numa trajetória dialética, compreender de que forma a UEMS reformulou a oferta dessa habilitação à luz das determinações da Resolução CNE/CES n.º 09/2004.

### **4.1 A UEMS: Conhecendo a Instituição**

A Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) tem seu ato de criação previsto na Constituição Estadual de 1979 e posteriormente ratificada pela Constituição Estadual promulgada em 1989, na forma do artigo 48 – Das Disposições Transitórias<sup>15</sup>, sendo que por determinação da própria norma constitucional a sede da instituição deveria ser localizada na cidade de Dourados/MS. O ato legal infraconstitucional de criação é o Decreto Estadual n.º 7.585/1993 (MATO GROSSO DO SUL, 1993).

Trata-se de Fundação atribuída de autonomia didático-científica, administrativa, financeira e disciplinar, cujo Estatuto fora estabelecido pelo Decreto Estadual n.º 9.337/1999.

---

<sup>15</sup>Art. 48 Fica criada a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, com sede na cidade de Dourados, cuja instalação e funcionamento deverão ocorrer no início do ano letivo de 1992.

Sua efetiva implantação ocorrera após a autorização expressa da Lei Estadual n.º 1.461/1993<sup>16</sup>. O Decreto de criação da instituição é bastante conciso e resume-se aos 04 artigos abaixo transcritos:

Art.1º Fica instituída a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, com sede na cidade de Dourados, de natureza fundacional com objetivo de promover o ensino, a pesquisa e a extensão.

Art.2º A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, reger-se-á por Estatuto e Regimento Geral.

Art.3º Os recursos financeiros da Universidade serão provenientes das dotações orçamentárias do Estado, subvenções federais, municipais, de pessoas físicas e jurídicas, das rendas de aplicação de bens e valores, de retribuição de atividades remuneradas, de taxas, emolumentos e outros.

Art.4º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação. (MATO GROSSO DO SUL, 1993).

Como se vê a norma acima tratou somente de reproduzir a parte do texto constitucional (Estadual) que cuidou de sua criação e do funcionamento da sede no Município de Dourados/MS. Além disso, trouxe de forma genérica os objetivos da instituição atribuindo-lhe a função de promover o ensino, a pesquisa e a extensão. É possível que o assunto tenha sido tratado dessa forma considerando o espectro de abrangência da espécie normativa “decreto”, dando-se azo para que as especificidades da instituição fossem regulamentadas via legislações institucionais, como veremos a seguir.

Podemos dizer que, nesse último ponto, o Decreto de criação da UEMS obedeceu ao que determina o artigo 207, *caput*, da Constituição Federal<sup>17</sup>. Ademais, o aludido ato normativo estabeleceu que o regramento institucional seria conduzido por Estatuto e Regimento Geral próprios e que os recursos financeiros de fomento teriam origem no orçamento público do estado Sul-Mato-Grossense.

Por outro lado, tanto o Regimento Geral da UEMS – editado pela Resolução COUNI-UEMS n.º 227/2002 – quanto seu Estatuto – aprovado pelo Decreto Estadual n.º 9.337/1999, trataram com maiores minúcias dos objetivos institucionais, atribuindo capítulos próprios para esse fim<sup>18</sup>.

Pelo que se depreende de seus próprios atos constitutivos, a criação da UEMS teve como principal escopo atender as prementes necessidades formativas da população do interior do estado, contribuindo para a diminuição das dificuldades de acesso ao ensino superior, ocasionadas pelas peculiaridades sócio-geográficas de Mato Grosso do Sul. Daí, inclusive,

<sup>16</sup>Essa norma autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e dá outras providências.

<sup>17</sup>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.

<sup>18</sup>Em ambos as normas os objetivos da UEMS estão dispostos no artigo 4.º.

para nós, a percepção do motivo que levou o poder público a estabelecer a sede da IES num município do interior sul-mato-grossense, Dourados, e não na capital, Campo Grande, onde, a propósito, já funcionava a sede da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Além da sede em Dourados, a instituição de ensino possui atualmente unidades universitárias em 14 municípios: Amambai, Aquidauana, Campo Grande, Cassilândia, Coxim, Glória de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba e Ponta Porã. Ademais, segundo dados obtidos no portal eletrônico da instituição, no processo seletivo de 2014 foram oferecidas 2.300 vagas<sup>19</sup> entre cursos de bacharelado, licenciatura e de tecnologia.

#### **4.2 O Curso de Direito na UEMS: Histórico e Configuração**

Os primeiros cursos de Direito da UEMS foram criados em 1994, concomitantemente, nas cidades de Paranaíba/MS e Três Lagoas/MS, onde eram oferecidas 40 e 50 vagas, respectivamente (UEMS, 2005, p. 6).

O curso de Direito da Unidade Universitária de Paranaíba iniciou suas atividades em agosto daquele ano com o ingresso dos candidatos aprovados no vestibular realizado em Julho. Inicialmente o curso foi sediado, de forma provisória, no prédio da “Escola Estadual Aracilda Cícero Correa da Costa”, onde permaneceu até o final de 2000, quando fora transferido para o prédio próprio, em que está até os dias de hoje<sup>20</sup>.

Na cidade de Três Lagoas/MS, no mesmo ano de 1994, também fora oferecido o curso de Direito pela UEMS, que lá permaneceu até meados de 1996, quando as vagas foram transferidas para a sede em Dourados, sendo certo que os ingressantes de 1994 e 1995 concluíram o curso ainda na cidade de Três Lagoas/MS. Segundo informações constantes do Projeto Político Pedagógico do curso de Direito (UEMS, 2005, p. 6), essa mudança ocorrera em razão da implantação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul naquele Município e, também, pelo interesse dessa instituição em implantar o curso jurídico em Três Lagoas/MS. Assim, as 50 vagas que ali eram oferecidas foram transferidas para Dourados, onde o curso passou a ser ofertado no período matutino. Posteriormente, em 2003, fora criado o curso de Direito no Município de Naviraí, onde são oferecidas 40 vagas no período matutino.

---

<sup>19</sup>Disponível em: <<http://www.uems.br/vestibular/index.php?p=Cursos>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

<sup>20</sup>Av. Vereador João Rodrigues de Melo, s.n., Jardim Santa Mônica, Paranaíba/MS.

Segundo o esboço histórico constante do PPP de 2005, o curso de Direito passou a ser oferecido pela UEMS a fim de atender demanda da clientela local, regional e a dos demais estados vizinhos, além de cumprir o papel social da instituição no sentido de formar profissionais da área jurídica com consciência ética e capacidade de interação no contexto sócio-político-econômico em que vivem em prol do desenvolvimento da sociedade brasileira (UEMS, 2005, p. 06).

Atualmente, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul oferece o curso de Direito nos municípios de Paranaíba, Dourados e Naviraí, no quantitativo e períodos descritos no Quadro 4<sup>21</sup>.

Quadro 4 – Quantitativo e períodos do curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

<b>Município</b>	<b>Período</b>	<b>Quantidade de vagas</b>
Paranaíba	Matutino/noturno	80
Dourados	Matutino	50
Naviraí	Noturno	50

Hoje, o ingresso no curso de Direito da UEMS/Paranaíba se dá por meio do SISU<sup>22</sup> (Sistema de Seleção Unificada) com oferta anual e previsão de reserva de vagas para candidatos negros e indígenas<sup>23</sup>.

Aqui cabe salientar a proximidade deste pesquisador com a instituição, em especial com a UEMS/Paranaíba. Foi lá que nos graduamos em Direito (6ª Turma), com aprovação no vestibular em julho de 2000, e obtenção do grau de bacharel em agosto de 2005. Fomos testemunha ocular de todas as dificuldades pelas quais a UEMS/Paranaíba passara para instituir-se com solidez na comunidade local, especialmente em razão das sensíveis limitações orçamentárias que possuía e, também, dos obstáculos encontrados pela ausência de iniciativas do Poder Público em prol do aperfeiçoamento da instituição.

As deficiências materiais eram de toda sorte: desde o severo número de faltas docentes, passando por limitações de obras bibliográficas para consulta dos acadêmicos, até mesmo falta de espaço físico para acomodar o laboratório de informática (singelo, na ocasião).

<sup>21</sup>Disponível em: <<http://www.uems.br/vestibular/index.php?p=Cursos>>. Acesso em: 11 mar. 2014.

<sup>22</sup>O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem). Disponível em: <<http://manutencao.mec.gov.br/sisu/aguarde/>>. Acesso em: 19 maio 2014.

<sup>23</sup>Disponível em: <<http://www.uems.br/vestibular/index.php?p=Editais>> Acesso em: 19 maio 2014.

Nada obstante, percebíamos empenho tanto da equipe docente, quanto dos acadêmicos que, imbuídos pelo espírito do desafio, foram construindo paulatinamente a relevância que a Unidade Universitária de Paranaíba possui nos dias de hoje, onde, além do curso de Direito, são oferecidos os cursos de graduação em pedagogia e em ciências sociais, bem como cursos de pós-graduação em Direito (especialização) e em educação (especialização e mestrado).

Durante o desenvolvimento dessa pesquisa, não raro, víamos nossa tarefa de autor confundida com a de ator/sujeito que há 14 anos (primeiro enquanto acadêmico na graduação, depois enquanto docente do curso de Direito e, posteriormente, mais uma vez discente, com o ingresso no Programa de Mestrado em Educação) acompanha e participa o franco aperfeiçoamento dos cursos de graduação, pós-graduação, bem como de todas as outras práticas de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pela Unidade Universitária. A UEMS/Paranaíba desempenhou especial papel tanto em nossa trajetória profissional (graduação e pós-graduação), quanto na nossa perspectiva do amadurecimento moral e intelectual. Daí nossa proximidade com o objeto de pesquisa e com o *locus* onde se sedimenta.

### **4.3 O Projeto Político-Pedagógico do Primeiro Curso de Direito da UEMS/Paranaíba**

Este tópico tem como principal objetivo promover a descrição e análise do Projeto político-pedagógico vigente quando da implantação do primeiro curso de Direito da UEMS na Unidade Universitária de Paranaíba em 1994.

Destacamos que o referido documento não se encontra disponível no sítio eletrônico da instituição para consulta pública. Esse fato representou sensível obstáculo para o desenvolvimento das nossas investigações. Todavia, após reiterados contatos com a prestimosa Professora Dra. Neide Araújo Castilho Teno, chefe do núcleo de Ciências Humanas junto à Pró-Reitoria de Ensino da UEMS, em Dourados, que não mediu esforços para atender nosso pedido, pudemos ter acesso ao texto integral do PPP do primeiro curso de Direito da UEMS/Paranaíba.

Da leitura do referido documento, a primeira característica que nos chamou a atenção foi o fato de não haver a identificação nominal da(s) pessoa(s) responsável(is) por sua elaboração, não sendo possível conhecer a origem do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). Essa ausência, para nós, limita sensivelmente a análise impedindo a identificação de agentes sociais que se empenharam na construção desta proposta pioneira.

Além disso, percebemos certo desapego com a sua estrutura formal que, muito embora tratar-se de documento institucional, não apresenta elementos como timbre da universidade, sumário, referências bibliográficas, por exemplo. Para nós, essa lacuna na formatação dificulta o seu manuseio, tornando a percepção dos detalhes bastante exaustiva.

Cumprе lembrar que a implantação do primeiro curso de Direito na UEMS ocorrera em 1994, quando autorizado pelo Parecer CEE/MS n.º 08/1994. Seu reconhecimento junto ao Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul ocorreu cinco anos depois, em 1999, através do Parecer CEE/MS 537/99. É salutar informar que, naquele momento, a deflagração do processo de reconhecimento junto ao Conselho Estadual de Educação, de um curso de graduação em Mato Grosso do Sul com duração superior a quatro anos, somente poderia ser feita a partir do terceiro ano de funcionamento. Eis o motivo pelo qual, à luz de nossa análise, o curso de Direito da UEMS fora reconhecido após a formação de sua primeira turma<sup>24</sup>.

A UEMS, naquele momento, valia-se do mesmo Projeto Político Pedagógico para os cursos oferecidos em Paranaíba/MS e em Dourados/MS<sup>25</sup>. Esse documento era composto por 31 (trinta e uma) páginas, cujo texto foi composto dos seguintes tópicos:

- Legislação básica;
- Do curso;
  - Nome e título que confere;
  - Concepção do curso;
  - Finalidades do Curso;
  - Objetivos do Curso;
  - Perfil do Profissional a ser formado;
  - Princípios norteadores do projeto pedagógico;
  - Vagas ofertadas;
  - Turno de Funcionamento;
- Do currículo do curso;
  - Desdobramento do Currículo Mínimo;
  - Currículo Pleno;
  - Período mínimo e máximo de integralização;
  - Ementas, objetivos, programas e bibliografia básica das disciplinas (UEMS, 1994, p. 2-31).

O primeiro tópico do PPP, denominado “Legislação Básica”, traz o rol de atos normativos referentes ao curso de Direito, tanto no território nacional, quanto no Estado de Mato Grosso do Sul. Dentre eles destacamos: 1) Lei n.º 8.906/1994, que instituiu o Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil; 2) Portaria MEC n.º 1.886/1994, que tratou da estrutura curricular dos cursos de Direito no Brasil; 3) Artigo 190 da Constituição do Estado de Mato

<sup>24</sup>Conforme estabelecido pelo art. 14 da Deliberação n.º 4807/97 – CE/MS (atualmente revogada pela Deliberação CEE/MS n.º 9.042/2009).

<sup>25</sup>Inicialmente oferecido em Três Lagoas/MS, conforme já informado em tópico anterior.

Grosso do Sul; 4) Decreto Estadual n.º 7.585/1993, que instituiu a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; 5) Parecer CEE/MS n.º 008/1994, que autoriza o funcionamento do curso de Direito no âmbito da UEMS; e 6) Parecer CEE/MS n.º 537/1999 que reconhece o curso de Direito da UEMS.

Não há no documento um tópico dedicado à identificação da Universidade naquilo que se refere às suas características institucionais (objetivos de criação, características institucionais, quantidade de unidades universitárias, princípios institucionais, por exemplo). Para nós, essa ausência também prejudica a compreensão sistemática de todo o texto, pois falta ao leitor as referências introdutórias necessárias para conduzi-lo gradativamente ao assunto principal. Ao contrário, o texto já inicia “sem qualquer cerimônia” a descrição do curso quanto à sua denominação e qual o título a ser conferido a seus concluintes (UEMS, 1994, p. 3). Em nosso juízo, o leitor que desconhece minimamente o contexto histórico da UEMS dificilmente identificaria a conjuntura em que o curso de Direito fora criado na instituição.

Em seguida o PPP dedica-se à concepção do curso de Direito no âmbito da UEMS, ressaltando que as decisões de implantação de seus cursos sempre levaram em consideração “[...] ampla discussão e mobilização social feitas por instituições organizadas, autoridades políticas, entidades profissionais, sindicatos e comunidade estudantil [...]”. (UEMS, 1994, p. 3).

Não obstante, o documento não traz em seu bojo qualquer referência que aponte onde, quando, e com que público-alvo essas discussões foram feitas. Enfim, não há identificação das fontes de onde os dados foram extraídos o que, entendemos, compromete a lisura da justificativa apontada.

Durante o transcorrer desse tópico, o texto menciona a importância do curso de Direito em todo o Brasil apontando, de forma superficial, qual a relevância desses profissionais no cenário nacional. Em seguida afirma que a UEMS, sensível a essa realidade, fora impelida a implantar o curso jurídico pretendendo que este se proponha a “[...] superar os limites do dogmatismo jurídico, muito presente no conjunto de cursos de Direito do país, epistemologicamente expresso pelo viés do positivismo jurídico dos mais variados matizes.” (UEMS, 1994, p. 3).

Em nossa análise, muito embora “bem intencionado” o texto não adentra nas especificidades necessárias para delimitar a concepção do curso e as justificativas de seu cabimento institucional e regional. Sentimos falta de elementos informativos mais detalhados

que avançassem para além do senso comum. Ao final da leitura do tópico, ainda subsiste a sensação de se desconhecer o ideário que conduziu a implantação dessa habilitação no contexto da instituição naquele momento.

Ao avançarmos em direção às finalidades e objetivos do curso de Direito, constatamos que foram dedicadas pouquíssimas linhas para esses pontos. Tanto num, quanto no outro caso, o texto tem entre quatro e seis linhas, onde foram inseridas assertivas bastante rasas e que não traduzem com especificidade o itinerário que o curso pretendia trilhar a partir de sua implantação na UEMS. Nas finalidades do curso, o PPP restringe-se a indicar que:

O curso tem a finalidade de formar bacharéis que tenham capacitação técnica para o exercício pleno de todas as profissões e atividades com o Direito numa perspectiva crítica do entendimento sobre o importante papel do jurista, no sentido de construir uma cidadania brasileira capaz de conquistar e preservar seus direitos. (UEMS, 1994, p. 4).

Aqui, para nós, trata-se de finalidade que não guarda uma relação de proximidade com a UEMS dentro de seu contexto regional, contrariando, aliás, o ideário que conduziu seu próprio ato de criação. É evidente que o curso de Direito contribui sensivelmente para a formação do cidadão, nada obstante, esta não é uma exclusividade dessa área do conhecimento, já que esse estímulo pode ser feito por qualquer outro curso de graduação. Daí nossa sensação de generalidade do texto em análise.

O trecho referente aos objetivos do curso caminha na mesma direção, vejamos:

O objetivo do Curso de Direito da Universidade é formar bacharéis em Ciências Jurídicas aptos para inserirem-se em setores profissionais, propiciando à comunidade homens capazes de repensar o direito de cidadania com espírito crítico-reflexivo, atuando como operadores e formadores de opiniões. Visa, também, a formação de habilidades técnico-jurídicas, sócio-políticas e prática para o exercício das diversas profissões da área do Direito. (UEMS, 1994, p. 4)

Como já dito alhures, foram dedicadas apenas 6 (seis) linhas para indicar quais são os objetivos do curso de Direito no contexto de toda uma instituição pública de ensino superior.

O próximo tópico trata do perfil do egresso do curso jurídico. Nesse ponto, o texto estende-se um pouco mais, apontando várias características a serem visualizadas no profissional nele graduado.

Da leitura, avistamos o mesmo grau de superficialidade encontrado nos outros pontos supra analisados. A sensação é a de que o texto fora extraído de um documento aplicável também a outras habilitações e que nele foram feitas adaptações terminológicas para que se encaixasse ao contexto dos cursos jurídicos. Expressões como: “formação de profissionais generalistas”; “consciente de seu dever de avaliar e sentir as necessidades sociais”; “despertar

o senso ético profissional”; “transmissão crítica e produção criativa”; “visão atualizada de mundo”; “consciência dos problemas nacionais”, podem ser mencionados como exemplos presentes no texto e que, a rigor, não traduzem o necessário detalhamento do perfil específico que o profissional egresso do curso de Direito da UEMS deve ter.

Antes de iniciar a descrição do rol de disciplinas que compunham a estrutura curricular, o documento traz os princípios norteadores do Projeto político-pedagógico, quais sejam: “princípio teórico; princípio político, princípio técnico-científico; princípio da universalidade; e princípio da regionalização” (UEMS, 1994, p. 6) e informa que “O curso de Direito funciona no período diurno 50 vagas e noturno 40 vagas” (UEMS, 1994, p. 6).

Chamamos atenção para o fato de que a construção estrutural do aludido plano pedagógico dos primeiros cursos de Direito da UEMS obedeceu ao regramento estabelecido pela Deliberação CEE/MS n.º 4807/1997 e não a Portaria MEC n.º 1.886, de 30 de dezembro de 1994, que estava vigente naquele momento, e fixava as diretrizes curriculares para o curso jurídico<sup>26</sup>. Aquela Deliberação trata exclusivamente da fixação de parâmetros para autorização de funcionamento e reconhecimento de cursos de graduação no âmbito de Mato Grosso do Sul.

Ao nos debruçarmos sobre a composição curricular do primeiro curso de Direito da UEMS constatamos que ele apresenta dois quadros trazendo a listagem de disciplinas. O primeiro consagra o desdobramento do “Currículo Mínimo”, já o segundo traz o rol de disciplinas que compunham o “Currículo Pleno”. Conforme já afirmamos anteriormente, o currículo pleno é aquele que, de forma efetiva, é aplicado no transcorrer do itinerário formativo, motivo pelo qual deixaremos de analisar o primeiro e nos debruçaremos a avaliar a estrutura curricular prevista no segundo quadro, cuja estrutura é apresentada a seguir (UEMS, ano, p. )<sup>27</sup>:

[...]  
2.2 Currículo Pleno (art. 7º inciso V)

#### 1ª SÉRIE

Código	Disciplina	Categoria	Carga horária	
		Anual Semestral	Semanal	Total
		A / S		

<sup>26</sup>A Portaria MEC n.º 1886/1994 previa em seu artigo 15 que os cursos de direito teriam o período de 2 (dois) anos para adequarem suas estruturas curriculares, *verbis*: “Dentro do prazo de dois anos, a contar desta data, os cursos jurídicos proverão os meios necessários ao integral cumprimento desta Portaria.”

<sup>27</sup>Mantivemos a mesma formatação constante no documento original. Daí a presença de algumas inadequações à luz das normas da ABNT. Isso no sentido de possibilitar a exata visualização da construção estrutural do documento.

DIR – 071	Introdução ao Estudo do Direito	A	4	136
ECO – 091	Economia Política	A	2	68
DIR – 260	Ciência Política	A	2	68
SOC – 042	Sociologia Geral e Jurídica	A	2	68
LET – 152	Língua Portuguesa e Linguagem Forense	A	4	136
PED – 202	Metodologia Científica	A	2	68
DIR – 098	Direito Civil I	A	4	136
Total de Carga Horária da Série			20	680

**2ª SÉRIE**

Código	Disciplina	Categoria Anual Semestral	Carga horária	
			Semanal	Total
		A / S		
DIR – 099	Direito Civil II	A	4	136
DIR – 082	Direito Constitucional	A	4	136
DIR – 104	Direito Penal I	A	4	136
DIR – 136	Direito Processual Civil I	A	4	136
DIR – 064	Direito Comercial I	A	4	136
Total de Carga Horária da Série			20	680

**3ª SÉRIE**

Código	Disciplina	Categoria Anual Semestral	Carga horária	
			Semanal	Total
		A / S		
DIR – 093	Direito Civil III	A	4	136
DIR – 102	Direito Penal II	A	3	102
DIR – 132	Direito Processual Civil II	A	4	136
DIR – 110	Direito Trabalho	A	4	136
DIR – 141	Direito Processual Penal I	A	3	102
FIL – 052	Filosofia do Direito	A	2	68
Total de Carga Horária da Série			20	680

**4ª SÉRIE**

Código	Disciplina	Categoria Anual Semestral	Carga horária	
			Semanal	Total
		A / S		
DIR – 100	Direito Civil IV	A	4	136
DIR – 137	Direito Processual Civil III	A	4	136
DIR – 147	Direito Processual Penal II	A	4	136
DIR – 113	Direito Processual do Trabalho	A	2	68
DIR – 152	Direito Tributário	A	4	136
DIR - 201	Direito Internacional Público	A	2	68
DIR – 214	Estágio I	A		102*
DIR - 215	Projeto de Monografia	A		34*
Total de Carga Horária da Série			20	816

**5ª SÉRIE**

Código	Disciplina	Categoria Anual Semestral	Carga horária	
			Semanal	Total
		A / S		
DIR – 220	Direito Civil V	A	4	136
DIR – 022	Direito Agrário	A	2	68
DIR – 201	Direito Internacional Privado	A	2	68
DIR – 065	Direito Comercial II	A	2	68

DIR – 230	Medicina Legal e Psicologia Forense	A	2	68
DIR – 240	Direito Ambiental	A	2	68
DIR – 250	Procedimentos Judiciais Especiais	A	2	68
DIR – 121	Direito Administrativo	A	4	136
DIR – 216	Estágio II	A		204*
DIR – 217	Monografia Jurídica	A		272*
Total de Carga Horária da Série			20	1.156

\*Atividades desenvolvidas fora do período normal de aula.

Total da Carga Horária do Currículo Pleno	4.177
---	-------

[...]. (UEMS, 1994, p. 8-10).

Em seu texto, não há menção de qual teria sido a fonte de onde se extraíra essa construção curricular. Todavia, em geral, a proposta feita pelo grupo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico de um curso toma por base as reflexões e perspectivas teóricas de seu componentes, bem como as estruturas já adotadas por cursos similares, não implicando em cópia, mas sim na adoção de parâmetros já comumente utilizados e validados em outras instituições de ensino.

Pelo que percebemos, o grupo de elaboração optou por construir o PPP de 1994 com elementos para além daqueles previstos na Portaria MEC n.º 1.886/94. Com efeito, ao estabelecermos uma análise comparativa com ambos os textos enxergamos que tanto a carga horária, quanto composição curricular do PPP são mais extensas do que as previstas no currículo mínimo trazido pela referida norma.

A Portaria estabelece uma carga horária mínima de 3.300 horas de atividades (art. 1.º), já o PPP de 1994 prevê carga horária total de 4.177 horas, ou seja, 887 horas a mais do que o mínimo exigido. Essa diferença quantitativa, para nós, mostra-se positiva, já que, a rigor, traduz a preocupação da UEMS em permitir que os acadêmicos do curso de Direito dediquem-se por mais tempo na reflexão dos assuntos jurídicos.

Nessa esteira, oportuna a menção das disciplinas que foram inseridas no PPP de 1994 para além das previstas na Portaria MEC 1.886/94:

- Língua Portuguesa e Linguagem Forense;
- Metodologia Científica;
- Direito Processual do Trabalho;
- Direito Internacional Público;
- Direito Agrário;
- Direito Internacional Privado;
- Medicina Legal e Psicologia Forense;
- Direito Ambiental;
- Procedimentos Judiciais Especiais. (UEMS, 1994, p. 9-10).

Assim, percebemos que o grupo de elaboração do PPP do primeiro curso de Direito da UEMS optou por ir além das disposições previstas na Portaria MEC 1.886/1994. E, no sentido

de refletirmos sobre esse posicionamento da aludida comissão, cabe-nos retomar qual fora o papel que essa norma desempenhou naquele momento junto às instituições de ensino nacional.

Essa Portaria foi resultado das discussões capitaneadas pela “Comissão de Especialistas de Ensino de Direito”, criada pelo MEC em março de 1993. Era composta por vários juristas e tinha como método de trabalho a realização de reuniões regionais com representantes de instituições de ensino e de Centros Acadêmicos dos cursos de Direito por todo o Brasil (RODRIGUES, 2005, p. 78).

Ao término desses encontros e reunidas as conclusões estabelecidas, a comissão de especialistas apresentou ao MEC um relatório final que posteriormente subsidiou a elaboração da Portaria n.º 1.886/1994 (BRASIL, 1995). Sua proposta pode ser reunida em três eixos: a) elevação da qualidade; b) avaliação interna e externa; e c) a reforma dos currículos (RODRIGUES, 2005, p. 78).

Todavia, muito embora bem construída e legitimada por amplas discussões de especialistas, os objetivos da citada Portaria não foram alcançados *in concreto*. As propostas de mudança ficaram somente no papel, já que a imensa maioria das instituições de ensino não se dispusera a aplicá-la concretamente, na medida em que as mudanças propostas pressupunham um exercício reflexivo dos partícipes para além da "zona de conforto" em que se encontravam. Esse esforço necessário, atrelado à inexistência de fiscalização incisiva por parte dos órgãos competentes, acabou redundando em mudanças que não alcançaram o “chão da escola” (RODRIGUES, 2005, p. 97). Ainda quanto à ineficácia prática da Portaria MEC n.º 1.886/1994, o autor acrescenta:

Ao lado disso, a reforma incidiu, novamente, no mesmo erro histórico: acreditar que o Direito pode mudar a realidade, quando ele pode, no máximo, ser um indutor da mudança e, mesmo assim, desde que outras condições (volitivas, materiais, psicológicas, culturais, etc.) mais importantes estejam preenchidas. (RODRIGUES, 2005, p. 97).

Percebemos que o autor reconhece a necessidade de condições reais (objetivas e subjetivas) para que as mudanças desejadas sejam levadas a efeito e que a via legal, por si só, não é bastante para se atingir tal desiderato.

Essa Portaria, especialmente em seu artigo 6.º, traz o rol de matérias que, naquele momento, eram exigidas para as construções curriculares dos cursos de Direito, *verbis*:

Art. 6º O conteúdo mínimo do curso jurídico, além do estágio, compreenderá as seguintes matérias que podem estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso:

I - Fundamentais: Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica, ética geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com teoria do Estado);

II – Profissionalizantes: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional.

Parágrafo único. As demais matérias e novos Direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com suas peculiaridades e com observância de interdisciplinariedade. (BRASIL, 1995).

Em nossa perspectiva, e diante da postura do grupo de elaboração do PPP de 1994, em optar pela inserção de disciplinas para além do currículo mínimo estabelecido pela Portaria MEC 1.886/94 mostra-se positiva e evidencia, como já afirmamos, a preocupação com a inserção de temas que abordssem com mais abrangência o fenômeno jurídico no contexto da graduação.

Ademais, esse incremento curricular foi devidamente autorizado pelo parágrafo único da aludida portaria, já que deu abertura para as instituições de ensino superior consagrassem novas disciplinas. Pelo que parece o grupo de trabalho não só estava ciente dessa possibilidade, como soube manuseá-lo bem em prol do curso de Direito da UEMS.

Não há dúvidas quanto ao importante papel que as IES têm no contexto educacional do Brasil enquanto agentes ativos na produção do conhecimento novo, na percepção de novos desdobramentos da sociedade humana. Em razão disso, em nosso refletir, é exigível que as universidades, enquanto *locus* de re(produção) do conhecimento sistematizado/erudito insiram em suas composições curriculares novos elementos que atentem para servir à sociedade em que estão inseridas.

A UEMS em especial, a par dos objetivos que nortearam sua criação, tem especial responsabilidade em caminhar nesse sentido, já que constituída para incrementar o desenvolvimento intelectual do interior de Mato Grosso do Sul.

Ranieri (2000, p. 41), na esteira desse pensamento, salienta:

De todo modo, sendo as universidades o *locus* da produção do conhecimento novo, contribuem para o desenvolvimento científico e tecnológico, e comprometem-se com a melhoria das condições de vida da população. No caso das universidades públicas, agrega-se a esta responsabilidade o dever de servir democraticamente a toda a coletividade, o que as identifica com os demais estabelecimentos de ensino oficiais.

Mais adiante, o PPP traz as ementas de cada disciplina oferecida, com os respectivos assuntos a serem trabalhos em sala de aula, sendo que a carga horária total do curso, como já visto, era a de 4.177 horas.

Em tempo, chamou-nos a atenção também o fato de que o PPP de 1994 não consagrou uma disciplina específica de “Filosofia”. Compulsando as matérias que compunham as outras disciplinas visualizamos que temas dessa natureza foram timidamente previstos em Introdução ao Estudo do Direito, Ciência Política, e Sociologia Geral e Jurídica (UEMS, 1994, p. 11-12). Tal fato, atrelado à constatação de que as cargas horárias dedicadas às disciplinas técnicas eram bastante superiores às disciplinas de fundamentos, leva-nos à indicar que o primeiro curso de Direito da UEMS inclinou-se para uma formação de caráter mais especializado e de pouca atenção para um itinerário formativo mais humanístico.

Ao término da análise do PPP do primeiro curso de Direito oferecido pela UEMS – em Dourados/MS e Paranaíba/MS, temos que seus autores, talvez pautados por uma necessidade emergencial de elaboração em razão dos anseios extra-acadêmicos que o rodeavam, acabaram por elaborar um documento que, muito embora atendessem às exigências legais da época, deixou de tratar com maior detalhamento dos elementos que determinaram a criação do curso no contexto sócio-político-econômico de Mato Grosso do Sul.

Entretanto, é preciso que estabeleçamos uma relação dialética com os elementos históricos e concretos que permearam a elaboração do PPP do primeiro curso de Direito da UEMS/Paranaíba. Primeiro, ressaltamos que se tratava de uma universidade pública, periférica<sup>28</sup>, estabelecida em um município pequeno e na fronteira com outros estados (SP, GO, e MG). A pretensão inicial era a de atender demandas de seu contexto local, norteando-se por determinantes legais, econômicos, geográficos e históricos mais amplos. Seu corpo docente, provavelmente era composto por profissionais recém-ingressantes nesse mister e que, atrelados a todos esses elementos materiais, conjugavam esforços para estabelecer a UEMS/Paranaíba como uma instituição de ensino superior de referência.

Traçados esses marcos históricos, passemos a analisar a estrutura do Projeto Político-Pedagógico do curso de Direito da UEMS/Paranaíba que passou a vigor em 2005 para, posteriormente, visualizarmos quais foram as principais mudanças operadas entre o PPP criado em 1994.

---

<sup>28</sup>Tomando-se como referências os grandes centros urbanos do Brasil que, a rigor, naquele momento, estabeleciam-se nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

#### 4.4 Do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Direito de Paranaíba/UEMS após a Instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais: um Olhar Comparativo

Da análise preliminar do atual PPP do curso de Direito da UEMS/Paranaíba extraímos que ele é composto por 62 páginas e encontra-se disponível para acesso público no sítio eletrônico da instituição, na internet<sup>29</sup>. O sumário identifica de forma detalhada quais e quantos são os capítulos que o compõem, bem como a respectiva paginação. Ao todo são visualizados 20 capítulos, além das referências bibliográficas ao final.

Doravante, faremos a análise do texto do aludido Projeto político-pedagógico tendo como referência os elementos exigidos pela Resolução CNE/CES n.º 09/2004, indicando, item por item, se há observância do que as DCNs exigiram.

Os itens 1 e 2 cuidam da identificação nominal dos integrantes da comissão responsável pela construção do PPP, e da identificação do curso, respectivamente. Aqui vale informar que, essa comissão fora instituída pela Portaria PROE/UEMS n.º 009/2004 (Publicada no DOE/MS em 04.10.2004), tendo 03 subcomissões formadas por representantes docentes e discentes de Dourados, Paranaíba e Naviraí – onde, à época, eram ofertados os cursos de Direito no âmbito da Universidade.

Aqui um fato salta aos olhos: a subcomissão da Unidade Universitária de Paranaíba não possuía representante discente, sendo constituída somente por docentes, conforme se vê abaixo:

- c) Subcomissão de [*sic*] Universidade Universitária de Paranaíba
- Prof.ª MSc Angela Aparecida da Cruz Duran
  - Prof.ª Dabel Cristina Maria Salviano
  - Prof. Juliano Gil Alves Pereira
  - Prof.ª Sidinea Faria Gonçalves da Silva (UEMS, 2005, p. 2)

Nesse particular, desde já, enxergamos a primeira inobservância do que determinam as DCNs no que se refere a preocupação com a formação do perfil do graduando (art. 3.º): a subcomissão da Unidade Universitária de Paranaíba/MS não contou com a participação discente. Como se vê foi composta exclusivamente por professores da instituição.

A efetiva participação da comunidade discente na elaboração do Projeto político-pedagógico permite, num viés democrático, que todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem possam, concretamente, manifestar-se na demonstração de seus pensamentos naquele momento. A contribuição discente, além disso, permite que participem

<sup>29</sup>Disponível em: <<http://www.uems.br/portal/indexcurso.php?C=55>> Acesso em: 15 jul. 2014.

na elucidação da ferramenta que será utilizada para construir-lhe o perfil profissional buscado. A própria concepção de Projeto político-pedagógico revela a necessidade da participação de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem em prol das discussões rumo aos objetivos a serem tracejados, de conformidade com o que advogam Veiga (2002) e Silva (2003).

Da leitura das DCNs para os cursos de graduação em Direito, para nós, é claro o enfoque dado para figura do aluno, já que este é o destinatário das práticas educativas que permearão todo o transcorrer do curso. Não é razoável que esse sujeito não participe ativamente dessas discussões. E pior, na medida em que não se leva em consideração os elementos do seu discurso, as discussões capitaneadas somente por membros do corpo docente traduzem uma visão parcial da realidade contextual que envolve a atmosfera acadêmica de uma habilitação.

O que pensam os alunos sobre a composição curricular? Quais disciplinas gostariam de ver consagradas? Qual a sensação da comunidade discente quanto às mudanças propostas pela instituição? Há alguma reivindicação do alunado? Pelo que parece, ao menos no que se refere à participação na comissão, essas perguntas não foram feitas diretamente aos discentes.

Não encontramos no texto do PPP justificativa que apontasse o motivo pelo qual não houvera a participação discente na subcomissão de formulação, ao contrário das outras subcomissões, de Dourados e de Naviraí, em que há a participação de membro do alunado.

No que toca à trajetória da comissão de reformulação, temos que ela fora inicialmente criada em setembro de 2003, por meio da Portaria PROE/UEMS nº 009/2003. Essa comissão inicial foi responsável pela realização de discussões e debates a fim de se estabelecer um novo projeto político pedagógico para os cursos jurídicos da UEMS. Segundo consta do PPP, das discussões originou-se uma minuta de projeto que fora disponibilizado na internet para consulta da comunidade e colheita das opiniões.

Nessa primeira comissão de reformulação também não há qualquer menção da existência de um representante discente em sua composição. O texto do atual PPP faz referência à realização do Encontro de Professores do Curso de Direito da UEMS, nos dias 5 e 6 de abril de 2004, que teria consagrado, também, a participação da comunidade discente nas discussões de reformulação do curso. Esse evento teve a finalidade de definir as linhas de pesquisa e estabelecer a composição curricular do curso (UEMS, 2005, p. 7).

Nesse contexto, no sentido de permitir a participação discente nos debates, fora realizada consulta nas três unidades universitárias onde o curso de Direito era oferecido

(Dourados, Paranaíba e Naviraí), em busca de sugestões ou propostas dos alunos para o novo projeto. Nesse momento temos, ainda que de forma tímida, a participação dos acadêmicos no itinerário de reformulação do PPP do ensino jurídico da UEMS.

Nada obstante, em nossa visão, embora meritória, essa consulta não afasta a necessidade de se ter ao menos um representante discente como membro permanente da comissão de trabalho. Afinal, um curso universitário – seja ele qual for – não se estabelece somente sob seus professores, mas sim na relação dialética entre estes e os acadêmicos que são, como já dito, a tela na qual se pretende imprimir a pintura formativa desejada no PPP.

Sem a concreta participação discente, pelo que pensamos, toma-se por base somente o olhar do professor que, por não vivenciar integralmente a atmosfera discente, deixa de considerar o contexto real (dificuldades, desejos, temores, ideias, etc.) de seus alunos. Isso não é desejável quando se fala em re(construção) de um Projeto político-pedagógico.

Para nós, a base democrática deve estar especialmente presente na academia jurídica, já que nossa própria Constituição Federal, de 1988, institui, sem exceção, o Estado Democrático de Direito, conforme Art. 1.º, *caput* (BRASIL, 2012). É preciso que todos os sujeitos envolvidos na relação ensino-aprendizagem tenham, em iguais condições, a possibilidade de participar, manifestando-se sob sua ótica quanto os temas propostos.

Na mesma esteira, se nos remetermos às concepções de currículo das quais tratamos nos capítulo 3, especialmente no item 3.1, do presente trabalho, percebemos que, muito embora de matrizes teóricas diferentes, eles convergem para a ideia de que a estrutura curricular traduz uma ferramenta de sistematização da aprendizagem em prol do alcance de um determinado objetivo. Se o objetivo do Projeto político-pedagógico e de sua proposta curricular é o aprendizado discente, não nos parece justificável que este não participe de discussões que o envolvem diretamente.

A aludida pesquisa *in loco* realizada nas três unidades universitárias onde o curso jurídico era oferecido teve seu mérito, sim. Contudo, não visualizamos, em nenhum momento, no texto do PPP, a menção de que este ou aquele trecho tenha sido inserido com base em apontamentos feitos pelos discentes nessas consultas.

A educação, sob a ótica de instrumento de participação social do povo (SAVIANI, N., 2010, p. 4) deve permear não só os meios (como e com o que educar), mas também e, principalmente, os fins (porque e para que educar). A clareza das prioridades dos destinatários desse processo de reformulação curricular dá a tônica necessária para conduzir o seu itinerário.

Quanto à carga horária de duração do curso, o PPP determina que seja a de 4.212 horas, devendo serem cumpridas em no mínimo cinco anos e no máximo oito. As DCNs, no artigo 11, por seu turno, determinam que a carga horária para os cursos de graduação deverão ser estabelecidas em Resolução do CNE/CES. Por conta disso, em 18 de junho de 2007, na forma da Resolução CNE/CES n.º 02/2007, determinou-se que os cursos de graduação em Direito deveriam ter, no mínimo, 3.700 horas. Assim, temos que o PPP em análise atende integralmente essa exigência legal.

Após estabelecermos um diálogo com a mencionada Resolução CNE/CES n.º 02/2007, percebemos que, dentre os cursos por ela abrangidos, o curso de Direito é o que possui a terceira maior carga horária exigida, ficando atrás somente dos cursos de Medicina (7.200 horas) e de Medicina Veterinária (4.000 horas). Para nós, isso revela a complexidade dos temas discutidos no transcorrer do curso jurídico, dada a igual complexidade das relações humanas que são, a rigor, a bússola condutora do estudo do Direito. É preciso maior tempo de dedicação acadêmica para que haja maior expectativa de apropriação do conhecimento necessário para o desempenho profissional.

Ao prosseguirmos na investigação, visualizamos que o PPP do curso de Direito da UEMS/Paranaíba passa a identificar as normas institucionais que nele reverberam, merecendo especial realce, nesse particular, a Portaria PRAC/UEMS n.º 9, de 19 de dezembro de 1997, que aprovou o primeiro Projeto político-pedagógico do curso de Direito da UEMS; e para o Parecer CEE/MS n.º 537/99 de 10 de dezembro de 1999 e a Deliberação CEE/MS n.º 5737, de 15 de dezembro de 1999, que trataram do processo de reconhecimento da aludida habilitação.

Em seguida, há menção do histórico e da missão institucional da UEMS, discorrendo-se sobre o início de suas atividades, bem como sobre os objetivos principais que permearam seu advento em Mato Grosso do Sul. Ressaltamos que não teceremos maiores considerações nesse tópico, considerando que já o fizemos em momento próprio, para onde remetemos o leitor.

Há também breve histórico do ensino jurídico no Brasil, em que o PPP destaca a criação dos primeiros cursos de Direito no Brasil nos idos de 1827 em São Paulo/SP e Olinda/PE, passando pela transição republicana, até chegar aos dias atuais, com as DCNs estabelecidas pela Resolução CNE/CES n.º 09/2004.

Obedecendo à ordem dos itens presentes no documento em análise, por entendermos oportuno sedimentar bem as informações identitárias do curso de Direito da

UEMS/Paranaíba, lembramos que fora criado em 1994 com a oferta de 40 vagas no período noturno. Atualmente, como já tido, o curso é oferecido tanto no período noturno, quanto no período matutino, e são disponibilizadas anualmente, em cada turno, 40 vagas. Cujo ingresso se dá através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), que leva em consideração a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Esses primeiros elementos visualizados no PPP do curso de Direito da UEMS/Paranaíba nos revelam a preocupação da comissão em apontar as características gerais da habilitação num contexto mais amplo, para depois identificá-lo em seus elementos contextuais específicos. Essas informações introdutórias, além de obedecerem ao regramento das DCNs – que exige a descrição clara da concepção do curso – traduzem relevante ferramenta de entendimento para aqueles que o acessam. A especificidade das informações preambulares permite que a compreensão do porvir seja feito de forma mais contextualizada, fazendo com que o leitor aproprie-se do itinerário permeado pela comissão de construção curricular.

O trecho referente à Justificativa aponta para a necessidade de se constituir um curso de Direito que tenha aptidão para formar:

[...] cidadãos e profissionais conscientes, atuantes nos diversos movimentos sociais, assumindo, destarte, o papel de agente constitutivo, mediador e modificador da sociedade e aberto às transformações sociais e às novas exigências da sociedade contemporâneas. (UEMS, 2005, p. 9).

Discorre ainda sobre a necessidade de permanentes processos de adaptação dos projetos pedagógicos dos cursos jurídicos em face dos impactos causados pelas constantes e intensas mudanças legislativas ocorridas no Brasil. Essa necessidade, segundo o documento, é ainda mais premente em razão do advento das novas DCNs. Faz também menção ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/UEMS) no quinquênio 2002-2007 que estabeleceu, dentre outros pontos, a observância das novas diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação.

Fator importante que merece especial destaque no texto da justificativa, refere-se ao ideário de elaborar um PPP para o curso de Direito que seguisse às demandas sociais e do meio e aos avanços científicos e tecnológicos (UEMS, 2005, p. 9). Quanto a essa característica, as DCNs exigem que a concepção do curso leve em consideração a inserção sócio-político-geográfica da instituição. Em outras palavras, é preciso que o curso seja pensado para atender as características contextuais da região onde está inserido. Aliás, é o que determina o seu art. 2.º, § 1.º, I, quando revela quais são os elementos estruturais que o PPP

deve abranger, vejamos: “I – concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; [...]”.

Em que pese essa determinação legal, o Plano de Curso não traz em sua essência qualquer dado ou estudo quanto ao perfil sócio-político-geográfico do Município de Paranaíba/MS (densidade demográfica, extensão territorial, perfil dos principais setores produtivos, por exemplo). Para nós, esses dados contribuiriam para demonstrar o cabimento do curso naquele contexto em que está inserido e traduziriam, com efeito, ferramentas de legitimação da continuidade da habilitação naquele local.

O texto da justificativa deixa a desejar, também, na demonstração da relevância específica do curso de Direito para o Município de Paranaíba/MS. Menciona-se a necessidade de adequação às demandas sociais e do meio, entretanto, não informa quais são essas demandas e nem em que pontos específicos o curso de Direito pode ir ao encontro desses anseios. Há certa generalidade que, em nossa concepção, contrapõe-se ao que exige as DCNs de 2004.

A mesma generalidade pode ser enxergada no texto dos objetivos gerais do curso. Nada obstante, as DCNs não exigirem a demonstração de objetivos específicos, a forma como o texto foi construído não demonstra, para nós, qual ou quais são os escopos desejados para o curso de Direito de Paranaíba. Ora, a formação de um profissional ético, crítico, reflexivo e que tenha por base conhecimentos técnicos, científicos e humanistas para atender às demandas sociais é, salvo melhor juízo, um desejo de todo curso, seja ele universitário ou não. Aqui perguntamos: A que demandas sócio-político-geográficas o egresso do curso de Direito da UEMS/Paranaíba deve atender?

De igual monta, não há atrelamento dos objetivos do curso com os objetivos institucionais constantes tanto do Estatuto, quanto do Regimento Geral da UEMS.

Cumpramos ressaltar que com essas ponderações não pretendemos defender que o curso deva ter seu olhar voltado exclusivamente para as demandas locais. Isso, aliás, seria um contrassenso, já que o prestígio obtido pela instituição ao longo dos anos tornou-a digna de intensa procura por candidatos das mais diversas regiões do país. Este subscritor, inclusive, é exemplo disso. Contudo, a construção de objetivos sólidos, em nosso pensar, não prescinde de uma reflexão mais atenta aos detalhes específicos do que se deseja. É preciso saber identificar o destino para se constatar que, de fato, ele foi alcançado.

O texto trata, adiante, do perfil profissional desejável para o aluno egresso do curso de Direito da UEMS/Paranaíba. Há a menção de 10 características que, segundo o documento,

devem ser apreendidas pelo bacharel quando da conclusão do curso. Nesse particular, o PPP de 2005 indica, em síntese, a necessidade de uma formação acadêmica ampla, voltada para o desenvolvimento das potencialidades do homem, devendo ser enxergada [...] como um processo de educação ao longo da vida (UEMS, 2005, p. 17). Aqui, em nossa perspectiva, há forte influência do ideário defendido pela UNESCO através do *Relatório Jacques Delors* (UNESCO, 1996).

No que se refere à avaliação do ensino e da aprendizagem, o PPP em análise invoca inicialmente alguns conceitos de distintas matrizes teóricas e com enfoque em objetivos diferentes (avaliação do rendimento escolar, avaliação cognitiva ou qualitativa, avaliação formativa e avaliação política), sendo que deixa a cargo de cada docente a escolha da melhor ferramenta avaliativa de acordo com sua perspectiva pedagógica sentida no “chão da escola”. Nada obstante determina que a avaliação discente:

[...] será realizada por meio de provas escritas, objetivas e/ou dissertativas, provas orais, que contenham formulações de problemas ou questões, trabalhos escritos, seminários individuais e/ou em grupo e demais formas de avaliações conforme o estabelecido pela regulamentação da UEMS (UEMS, 2005, p. 20).

Nesse trecho notamos certa imprecisão na construção da orientação, pois, ao mesmo tempo em que o texto indica que a avaliação “será” através de instrumentos avaliativos pré-determinados, sinalizando tratar-se de rol exaustivo de opções, ao final, dá abertura para o uso de “demais formas de avaliação conforme o estabelecido pela regulamentação da UEMS”. É claro que, em nosso olhar, essa imprecisão textual não compromete a compreensão global da mensagem a ser transmitida. Contudo, por se tratar de documento institucional de elevada importância acadêmica, é recomendável que desalinhos dessa natureza sejam evitados em prol da clareza e objetividade textual.

Ainda no tópico denominado “Avaliação do Ensino e da Aprendizagem” um ponto chamou nossa atenção. É que a comissão de re(formulação) do PPP entendeu oportuno, nesse momento do texto, discorrer sobre a avaliação institucional. Essa avaliação tem o escopo de avaliar não o educando, mas sim se os instrumentos utilizados pela instituição de ensino têm conduzido aos objetivos colimados. O texto avança dissertando sobre a criação de uma comissão permanente e responsável pelas práticas de avaliação institucional no contexto do curso de Direito da UEMS/Paranaíba.

Pensamos que inserção desse assunto no bojo do capítulo relacionado à avaliação do ensino e da aprendizagem parece um tanto inadequada do ponto de vista da pertinência temática. Entendemos que esse tópico devesse ser utilizado tão somente para discorrer sobre

as ferramentas de avaliação do processo de ensino-aprendizagem e que tem como principal foco o educando. A sensação que se tem quando da leitura do documento é que o assunto, muito embora relacionado à avaliação, muda drasticamente de direção, deixando a desejar no avanço, por exemplo, das discussões quanto às orientações/sugestões para a escolha do melhor instrumento de avaliação no contexto de cada turma ou, até mesmo, de cada educando.

No entanto, é preciso ponderar que a auto avaliação tem sido aspecto bastante enfatizado pelos órgãos que tutelam a qualidade dos cursos superiores oferecidos no Brasil. Assim, é possível que esse tema tenha sido inserido no âmbito do PPP por conta de sua importância para a instituição, atrelada à visibilidade que o documento possui externamente.

A seguir, atendendo ao disposto no Art. 2.º, § 1.º, V, das DCNs, o texto dedica-se à questão da interação entre a graduação e pós-graduação, indicando que a interdisciplinaridade é de vital importância para o alcance desse objetivo, já que “[...] propicia ao estudante uma visão geral integrada da ciência, necessária à sua formação básica e profissional [...]”.

A prática interdisciplinar é apontada no texto do PPP como ferramenta que possibilita ao acadêmico uma visão ampla e integrada do saber científico como um todo, partindo do pressuposto de que isso se dá com o acesso às outras áreas do conhecimento norteando-se pelo trinômio ensino, pesquisa e extensão, para que ao final de sua formação ele tenha condições de prosseguir seu itinerário formativo em franco desenvolvimento. Neste aspecto, o PPP abarca o discurso corrente, de busca da superação da fragmentação do conhecimento - uma decorrência da especialização do trabalho-, por meio de práticas interdisciplinares, que teriam o condão de oferecer uma visão integrada do saber científico. Ocorre que a noção de interdisciplinaridade tem permeado os discursos acadêmicos contemporâneos e atravessa a formulação das políticas públicas, entretanto, a despeito de serem advogadas as suas virtudes, tem servido a formulações ecléticas, na medida em que se funda no recorte de categorias, conceitos e procedimentos metodológicos de teorias distintas, ou diferentes campos disciplinares, que são reagrupados em arranjos frouxos, sem atentar aos fundamentos teórico-metodológicos sobre os quais estes elementos foram formulados.

Finaliza asseverando que a integração entre a graduação e a pós-graduação será levada a efeito, no transcorrer do curso, através do estímulo à iniciação científica. Nada obstante, o PPP não traz ferramentas concretas, ainda que exemplificativas, para a promoção efetiva da integração entre a graduação e a pós-graduação, fazendo referência, somente, à possibilidade de alunos pós-graduandos terem a possibilidade de serem co-orientadores dos trabalhos de conclusão de curso dos graduandos.

É preciso pensar numa integração para além das co-orientações nos TCCs. Com efeito, para nós, a relação dialética entre os cursos de graduação e de pós-graduação deve ter como principal ferramenta norteadora a difusão e produção de conhecimento, sendo que o educando, como principal destinatário do processo de ensino-aprendizagem, deve ter ciência e consciência da importância do domínio do conhecimento sistematizado, que, aprofundado no contato com obras clássicas<sup>30</sup>, pode oferecer bases sólidas para a formação básica e a atuação profissional.

É dizer, para que haja a efetiva integração entre os cursos de graduação e pós-graduação, mostra-se necessária a união de desígnios entre suas equipes docentes e de gestão, a fim de que reflitam sobre práticas específicas rumo a esse fim. Nesse particular, para nós, o PPP peca ao não indicar, concretamente, como a comunidade acadêmica desenvolverá essa desejada integração.

Doravante, no sentido de demonstrar de que forma os acadêmicos serão estimulados à produção científica, o Projeto político-pedagógico do curso de Direito da UEMS/Paranaíba revela a criação de grupos de trabalho em quatro linhas de pesquisa diferentes, quais sejam: “Direito Ambiental, Social e Cultural: Desenvolvimento Sustentável; Direito Civil e Empresarial; Direito Público; e Epistemologia e Deontologia Jurídica”. Tais grupos de trabalho terão a função de desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão, objetivando a preparação do discente para a carreira acadêmica (UEMS, 2005, p. 22). Esse tópico foi inserido no documento em atendimento ao que determina o Art.º 2.º, § 1.º, VIII, das DCNs.

Em que pese haver menção da criação desses grupos de trabalho, não há o detalhamento das estratégias e da forma como o trabalho didático seria organizado a fim de, efetivamente, promover essa preparação/estímulo do discente rumo a carreira acadêmica.

E mais, notamos que os temas abordados pelos grupos de trabalho têm natureza essencialmente dogmático-jurídica, não havendo qualquer alusão a um grupo de estudos, ou de pesquisa, que investigasse/refletisse/discutisse o ensino jurídico. Essa lacuna, em nosso juízo, vai de encontro a um dos objetivos de criação da própria instituição que é o de, também, estimular a formação de docentes. É o que se extrai do artigo 4.º, I, do Regimento Geral da UEMS (2002, p. 05), *verbis*:

---

<sup>30</sup>Clássicas são aquelas obras da literatura, de filosófica, de política, etc., que permaneceram no tempo e continuam sendo buscadas como fontes do conhecimento. E continuarão desempenhando essa função pelo fato de terem registrado, com riqueza de minúcias e muita inspiração, as contradições históricas de seu tempo. (ALVES, 2001, p. 27).

Art. 4º A UEMS tem por objetivo promover o desenvolvimento integral do ser humano nos diversos campos do conhecimento, em todo o Estado de Mato Grosso do Sul, devendo, para tanto:

I - formar recursos humanos tanto para o exercício da investigação artística, científica, humanística e tecnológica, como para o desempenho do magistério e outras profissões afins;

[...]

No mesmo sentido é o Art. 4.º, I, do Estatuto da UEMS que, em muito se assemelha ao artigo supra mencionado, vejamos:

Art. 4º A UEMS tem por objetivo promover o desenvolvimento integral do ser humano nos campos do conhecimento, em todo o Estado de Mato Grosso do Sul, devendo, para tanto:

I- formar recursos humanos para o exercício da investigação artística, científica, humanística e tecnológica, como para o desempenho do magistério e outras profissões compatíveis; (2002, p. 5).

Destarte, em que pese haver nas normas internas da UEMS essa inclinação institucional para a formação/aperfeiçoamento de docentes, eis que isso não forma consagrado na criação dos pretensos grupos de pesquisa a serem criados no contexto do curso de Direito em Paranaíba. É realmente uma pena que, no momento desse planejamento do curso não se tenha pensado no estímulo às discussões pedagógicas em torno do ensino do Direito. Trata-se de terreno fértil para as discussões que tanto contribuiriam para a realização de uma atividade dialética envolvendo professores e alunos sendo que estes seriam ainda mais incentivados a enveredarem-se pelos caminhos da pesquisa acadêmica, como se pretende nesse tópico do PPP.

O estágio obrigatório é tratado em tópico próprio, sendo subdividido em “Estágio Curricular Supervisionado I e Estágio Curricular Supervisionado II”, com 102 horas-aula e 204 horas-aula, respectivamente.

A carga horária do Estágio I, deve ser obrigatoriamente cumprida por todos os alunos do 4.º ano, e é caracterizada em três módulos de 34 horas-aula cada um, em que são trabalhados temas relacionados à prática forense cível, prática forense penal e prática forense trabalhista. Já a carga horária do Estágio II, é integralmente dedicada ao exercício prático de atendimento ao público de baixa renda<sup>31</sup> no núcleo de prática jurídica, cujo cumprimento é obrigatório a todos os acadêmicos do 5.º ano.

Nesse particular, o PPP prevê a possibilidade de aproveitamento de 70 horas-aula de estágios extracurriculares realizados com instituições e escritórios de advocacia devidamente conveniados com a UEMS. Esse aproveitamento deve ser formalizado através da

---

<sup>31</sup>Essa expressão foi utilizada no texto do PPP (UEMS, 2005, p. 23).

apresentação de relatórios periódicos a serem firmados pelo superior imediato do estagiário no cumprimento de suas tarefas.

A inserção do estágio supervisionado enquanto componente curricular obrigatório foi determinada pelas DCNs, na forma do seu art. 7.º, onde se vê os norteamentos essenciais para a sistematização, bem como qual seria sua relevância dentro do itinerário formativo do acadêmico.

A Resolução CNE/CES n.º 09/2004 também cuida da necessidade de se inserir o cumprimento de atividades consideradas complementares àquelas já realizadas no bojo da estrutura curricular do curso jurídico (art. 8.º). Trata-se de atividades como projetos de pesquisa, monitoria, iniciação científica, projetos de extensão, módulos temáticos que não estejam previstos no currículo pleno do curso, além de disciplinas oferecidas por outras instituições de ensino, seminários, simpósios, congressos, conferências, dentre outros.

O trato dessas atividades complementares foi devidamente realizado no PPP do curso de Direito de Paranaíba, em tópico próprio. No transcorrer do texto, menciona-se que essas atividades têm o condão de estimular a prática de estudos independentes (UEMS, 2005, p. 24). Para nós, essas atividades não devem ser encaradas somente com esse viés. Ainda que se trate de práticas de aprendizagem que, em sua maioria, acontecem para além dos muros da instituição, o aluno deve ser orientado pelos docentes a optar pelas atividades que contribuam efetivamente com seu desenvolvimento humano e profissional durante todo seu itinerário formativo.

Esse acompanhamento/orientação mostra-se ainda mais imprescindível para aqueles alunos que optarem por caminhar nas trilhas do desenvolvimento de projetos de iniciação científica, de extensão e, até mesmo, que desejem participar desse ou daquele evento acadêmico. Não há aqui espaço para a adoção integral da ‘pedagogia do aprender a aprender’. A orientação, tarefa de toda instituição escolar, mostra-se indispensável também na escolha e condução das atividades complementares desenvolvidas pelo aluno, sob pena de tornarem-se meras tarefas cumpridas compulsória e mecanicamente por eles, sem qualquer aproveitamento epistemológico. Diante disso, para nós, há lacuna textual digna de atenção nesse particular.

A análise da estrutura curricular merece nossa especial atenção. Com efeito, esse assunto fora um dos objetos centrais das discussões que envolveram o curso de Direito desde sua gênese no Brasil Imperial. Sua formatação sofrera influências de toda sorte e, a depender do momento histórico e dos movimentos político-governamentais da época, as inserções e exclusões das disciplinas iam sendo feitas. Como já discutido por nós em capítulo próprio,

muitas normatizações se sucederam em torno da composição do currículo dos cursos de Direito. E, no mais, a participação da comunidade acadêmica e dos órgãos de classe (OAB, por exemplo) enriqueceram os debates que, não raro, foram permeados por acalorados apelos.

As DCNs para os cursos de Direito, estabelecidas pela Resolução CNE/CES n.º 09/2004 podem ser consideradas, para nós, o resultado de anos de discussões as quais, aliás, estão longe de findarem-se. Ao contrário, para nós, é imprescindível que os debates em torno do ensino do Direito continuem no sentido de que suas delimitações e objetivos estejam sempre em franca modificação sem que, entretanto, se perca de vista a importância do estudo das obras clássicas que dão supedâneo para a construção de novos conceitos à luz das novíssimas relações humanas que surgem a todo o momento.

Diante disso, a análise por nós realizada, doravante, terá por objetivo identificar de que forma a UEMS trabalhou para adequar a estrutura curricular de seus cursos de Direito (em especial o da Unidade Universitária de Paranaíba/MS) e quais foram as decisões que comissão de (re)formulação do PPP tomou nesse particular.

De início, visualizamos que a composição curricular fora disposta em três eixos distintos: “eixo de formação fundamental; eixo de formação profissional; e eixo de formação prática”. Essa disposição em eixos observou a determinação do art. 5.º das DCNs. Essa nomenclatura traz a noção de que as disciplinas de formação fundamental têm o condão de colocar o acadêmico a par das bases teóricas da ciência do Direito, além de traçar sua interface com outras áreas do conhecimento. Já os componentes curriculares do eixo de formação profissional concentram-se no estudo de áreas específicas da seara jurídica. Por outro lado, o eixo de formação prática, como a própria denominação já demonstra, inclina-se por proporcionar ao educando o contato com a rotina técnica com a qual potencialmente conviverá no exercício de sua profissão.

É de se acrescentar que o supramencionado art. 5.º das DCNs traz em seu texto a estrutura curricular mínima (leia-se: currículo mínimo) a ser observada por todos os planos de cursos de Direito no território nacional. Vejamos o que diz o citado artigo:

Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados

segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e  
III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

Interessante ressaltarmos que o *caput* do artigo utiliza a expressão “deverá contemplar”, ou seja, traz a ideia de obrigatoriedade de consagração de todas as disciplinas que nele estão previstas. Em outras palavras, a inserção dessas disciplinas nas estruturas curriculares dos cursos de Direito no Brasil é compulsória. É possível dizer então, que as DCNs estabeleceram um novo currículo mínimo para o ensino jurídico pátrio. O caráter compulsório da organização curricular também pode ser extraído da expressão ‘*necessariamente*’ encontrada no inciso II do citado artigo, quando refere-se aos conteúdos essenciais para o eixo de formação profissional.

Vejamos então como fora estruturada a composição curricular do curso de Direito da UEMS/Paranápolis após abril de 2005.

Para o eixo de formação fundamental foi determinada a inserção das disciplinas de antropologia, ciência política, economia, ética, filosofia, história, psicologia, sociologia, língua portuguesa, linguagem forense e metodologia científica. O eixo de formação profissional, por sua vez, fora consagrado com as seguintes disciplinas: Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual, Direito Agrário e Direito Ambiental. E, por fim, o eixo de formação prática consagrou o estágio curricular supervisionado, o trabalho de conclusão de curso (TCC), e as atividades complementares.

Ao traçarmos uma análise comparativa entre o rol de disciplinas trazido pelas DCNs e a estrutura curricular estabelecida pela comissão de (re)formulação, temos que esta não optou pelo uso do currículo mínimo, mas sim tratou de acrescentar outras disciplinas, especialmente no caso dos eixos de formação fundamental e de formação profissional.

Na hipótese do “eixo de formação fundamental”, além dos conteúdos chamados ‘essenciais’ pelas DCNs, ao PPP foram acrescentadas as disciplinas de Língua Portuguesa, Linguagem Forense e Metodologia Científica (UEMS, 2005, p. 25). Para nós, é nítida a intenção da instituição em intensificar o aperfeiçoamento dos conhecimentos relacionados ao

uso correto do vernáculo, dada a importância do “ler e escrever” para exercício de qualquer desdobramento profissional na área jurídica.

Nota-se também que o PPP não inseriu somente o estudo da linguagem forense (específica dos labores judiciais), mas também consagrou o estudo da língua portuguesa ‘pura’. É curioso constatar, ainda, que a carga horária dedicada a esta disciplina (102 horas-aula), é maior do que da disciplina ‘linguagem forense’ (68 horas-aula). Vale asseverar ademais que os temas que compõem a ementa daquela disciplina relacionam-se tanto com estudos da gramática, quanto com análise e interpretação de textos e técnicas de redação<sup>32</sup>.

Muito embora as DCNs não tenham exigido a inserção de ferramentas especialmente dedicadas ao aperfeiçoamento do uso do léxico, o Projeto Político-Pedagógico em análise, de forma bastante positiva em nosso juízo, consagrara esses componentes curriculares. A experiência profissional deste autor tem revelado o quão importante é o domínio de regras mínimas para o uso correto da língua portuguesa, bem como do desenvolvimento da capacidade do indivíduo em traduzir em palavras todos os elementos fático-argumentativos que permeiam o cotidiano de acesso à justiça.

A incapacidade de clareza e objetividade na escrita pode prejudicar, e muito, o entendimento de qualquer texto, judicial ou não. A iniciativa do curso de Direito da UEMS/Paranaíba em intensificar os estudos nessa área, em nosso pensar, é digna de louvor.

Ao “eixo de formação profissional” também foram inseridas disciplinas para além daquelas estabelecidas pela Resolução CNE/CES n.º 09/2004, quais sejam: Direito Agrário e Direito Ambiental.

Destacamos que o presente estudo sanou um questionamento nosso surgido ainda no transcorrer da nossa caminhada como acadêmico do curso de Direito da UEMS/Paranaíba. Por que a inserção da disciplina de Direito “Agrário” na grade curricular, já que se trata de área do conhecimento que não se vislumbra com tanta intensidade em outras instituições de ensino que oferecem o curso?

Após nos apropriarmos dos conceitos que permearam tanto as DCNs, quanto a criação da própria UEMS, percebemos que o Direito Agrário é mantido na grade curricular em atendimento à necessidade institucional de dialogar com o contexto sul-mato-grossense, cujas atividades econômicas giram em torno do agronegócio. Nessa esteira, é importantíssimo que o curso de Direito de uma universidade que fora criada, primordialmente, para atender às demandas educacionais do interior do estado de Mato Grosso do Sul, tenha em sua

---

<sup>32</sup>Sugerimos a leitura da ementa da disciplina no Projeto Político-Pedagógico de 2005.

composição curricular uma disciplina que consagre as relações humanas no contexto do agronegócio. Temos então, após quase nove anos, respondida a nossa questão.

A mesma sistemática de pensamento pode ser adotada quanto à disciplina de Direito Ambiental, já que Mato Grosso do Sul é considerado um estado rural em que o agronegócio está em franca expansão e, com ela, surgem as problemáticas envolvendo os riscos e prejuízos ao meio ambiente e à conservação da biodiversidade característica de sua localização geográfica. Daí, para nós, a justificativa contextual da inserção do Direito Ambiental na estrutura curricular prevista no PPP de 2005.

Quanto ao “eixo de formação prática”, o PPP mantivera-se estritamente fiel às exigências da DCNs, já que consagrou o estágio curricular, o trabalho de conclusão de curso e as atividades complementares. Nos termos do que asseveramos anteriormente, o eixo de formação prática tem a nítida intenção de promover a aproximação do educando ao *savoir faire* da profissão escolhida. Esse ideário fica bastante evidente, para nós, na leitura do art. 7º das DCNs, a saber:

Art. 7.º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

As Diretrizes são categóricas quanto à indispensabilidade e obrigatoriedade de realização do estágio supervisionado como requisito para a obtenção do grau de bacharel em Direito. Nessa linha, o PPP do curso de Direito da UEMS/Paranaíba cuidou de estabelecê-lo e, também, de regulamentar sua realização pelo acadêmico junto ao Núcleo de Prática Jurídica (UEMS, 2005, p. 26).

O desejo de aproximação da teoria vista nos bancos escolares, com a prática profissional futura também permeou o alinhamento do tópico referente ao trabalho de conclusão de curso e as atividades complementares a serem desenvolvidas pelo educando. Neste último caso, o PPP traz extenso rol de práticas que podem ser validadas como atividades complementares e qual é o limite de carga horária passível de ser considerado em cada hipótese. Essas práticas estão classificadas em 5 grupos diferentes: “atividades de ensino, atividades de extensão, atividades de pesquisa, atividades de representação estudantil, e outras atividades práticas” (UEMS, 2005, p. 28). Pelo que pensamos, a instituição cuidou de valorizar atividades estudantis que não estão diretamente ligadas à aquisição do conhecimento sistematizado, incentivando a prática de ações em sua comunidade e reconhecendo-as como importantes elementos do itinerário formativo do acadêmico.

A seguir o PPP traz o rol das disciplinas a serem oferecidas em cada série do curso de Direito, além de suas respectivas cargas horárias. É interessante notar que a comissão de (re)construção teve o cuidado de materializar uma tabela comparativa entre as disciplinas e cargas horárias previstas no PPP antigo (1994) e aquelas que passariam a ser oferecidas após a homologação dessa composição curricular. Cumpre ressaltar que essa tabela (UEMS, 2005, p. 30-31) facilitou, em muito, a visualização das principais mudanças que ocorreram nesse tópico. Assim, por oportuno, nos apropriaremos de alguns elementos dessa ferramenta para, em seguida, tecermos nossas impressões.

Tabela 1 - Comparativo entre disciplinas e cargas horárias do curso de Direito da Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul

<b>Disciplinas da Grade Curricular em vigor até 2004</b>	<b>CH/A</b>	<b>Série</b>	<b>Disciplinas da Grade Curricular a partir de 2005</b>	<b>CH/A</b>	<b>Série</b>
-	-	-	Antropologia Jurídica	68	1 <sup>a</sup>
Introdução ao Estudo do Direito	136	1 <sup>a</sup>	História do Direito	68	1 <sup>a</sup>
			Teoria Geral do Direito	102	1 <sup>a</sup>
Economia Política	68	1 <sup>a</sup>	Economia Política	68	1 <sup>a</sup>
Ciência Política	68	1 <sup>a</sup>	Ciência Política	68	1 <sup>a</sup>
Sociologia Geral e Jurídica	68	1 <sup>a</sup>	Sociologia Geral e Jurídica	68	1 <sup>a</sup>
Língua Portuguesa e Linguagem Forense	136	1 <sup>a</sup>	Língua Portuguesa	102	1 <sup>a</sup>
			Linguagem Forense	68	2 <sup>a</sup>
Metodologia Científica	68	1 <sup>a</sup>	Metodologia Científica	68	1 <sup>a</sup>
Direito Civil I	136	1 <sup>a</sup>	Direito Civil – Parte Geral	136	1 <sup>a</sup>
Direito Civil II	136	2 <sup>a</sup>	Direito Civil – Direito das Coisas	136	4 <sup>a</sup>
Direito Constitucional	136	2 <sup>a</sup>	Direito Constitucional	136	2 <sup>a</sup>
			Direito e Garantias Fundamentais	68	2 <sup>a</sup>
Direito Penal I	136	2 <sup>a</sup>	Direito Penal – Parte Geral	136	2 <sup>a</sup>
Direito Processual Civil I	136	2 <sup>a</sup>	Teoria Geral do Processo	136	2 <sup>a</sup>
Direito Comercial I	136	2 <sup>a</sup>	Direito Civil – Direito de Empresa	136	3 <sup>a</sup>
Direito Civil III	136	3 <sup>a</sup>	Direito Civil – Obrigações e Contratos	136	2 <sup>a</sup>
Direito Penal II	102	3 <sup>a</sup>	Direito Penal – Parte Especial	136	3 <sup>a</sup>
Direito Processual Civil II	136	3 <sup>a</sup>	Processo Civil – Processo de Conhecimento	136	3 <sup>a</sup>
Direito do Trabalho	136	3 <sup>a</sup>	Direito do Trabalho	136	3 <sup>a</sup>
Direito Processual Penal I	102	3 <sup>a</sup>	Processo Penal – Parte Geral	102	4 <sup>a</sup>
Filosofia do Direito	68	3 <sup>a</sup>	Filosofia Geral e Jurídica	68	2 <sup>a</sup>
			Ética Geral e Jurídica	68	5 <sup>a</sup>
Direito Civil IV	136	4 <sup>a</sup>	Direito Civil – Família e Sucessões	136	5 <sup>a</sup>
Direito Processual Civil III	136	4 <sup>a</sup>	Processo Civil – Execuções Cautelares e Proc. Especiais	136	4 <sup>a</sup>
Procedimentos Judiciais Especiais	68	5 <sup>a</sup>			
Direito Processual Penal II	136	4 <sup>a</sup>	Processo Penal – Parte Especial	136	5 <sup>a</sup>
Direito Processual do Trabalho	68	4 <sup>a</sup>	Processo do Trabalho	136	4 <sup>a</sup>
Direito Tributário	136	4 <sup>a</sup>	Direito Tributário	136	4 <sup>a</sup>
Direito Internacional Público	68	4 <sup>a</sup>	Direito Internacional Público e Privado	68	5 <sup>a</sup>
Direito Internacional Privado	68	5 <sup>a</sup>			
Estágio I	102	4 <sup>a</sup>	Estágio Curricular	102	4 <sup>a</sup>

			Supervisionado I		
Projeto de Monografia	34	4 <sup>a</sup>	-	-	-
Direito Civil V	136	5 <sup>a</sup>	Direito Civil – Teoria Geral da Responsabilidade Civil	68	5 <sup>a</sup>
Direito Agrário	68	5 <sup>a</sup>	Direito Agrário	68	5 <sup>a</sup>
Direito Comercial II	68	5 <sup>a</sup>	Direito Empresarial	68	4 <sup>a</sup>
Medicina Legal e Psicologia Forense	68	5 <sup>a</sup>	Medicina Legal	68	5 <sup>a</sup>
			Psicologia Geral e Jurídica	68	3 <sup>a</sup>
Direito Ambiental	68	5 <sup>a</sup>	Direito Ambiental	68	5 <sup>a</sup>
Direito Administrativo	136	5 <sup>a</sup>	Direito Administrativo	136	3 <sup>a</sup>
Estágio II	204	5 <sup>a</sup>	Estágio Curricular Supervisionado II	204	5 <sup>a</sup>

Fonte: UEMS (2005, p. 30-31).

O primeiro fator que nos chamou a atenção foi o fato de algumas disciplinas terem sido desmembradas. Para nós isso demonstra a intenção de tratar com mais especificidade temas importantes para os quais foram criadas disciplinas próprias. É o caso, por exemplo, de “Introdução ao Estudo do Direito”. Essa disciplina, no PPP anterior, integrava a estrutura curricular da 1.<sup>a</sup> série, contando com um total de 136 horas-aula. Já no PPP de 2005, essa nomenclatura fora extinta com a implantação das disciplinas: *Antropologia jurídica*, *História do Direito*, e *Teoria Geral do Direito*. A soma das cargas horárias destas disciplinas totaliza 238 horas-aula, demonstrando um aumento bastante significativo no itinerário formativo desses componentes curriculares que se dedicam, em linhas gerais, a analisar os elementos que compõem a essência e a gênese das instituições jurídicas e suas relações com a sociedade humana.

Para nós, essa mudança mostra-se bastante positiva no sentido de que se inclina a colocar o educando em contato com as epistemologias que sustentam o estudo do Direito.

De outra sorte, algumas modificações de nomenclatura aconteceram em razão de mudanças legislativas ocorridas, como é o caso da disciplina de *Direito Comercial*. Muito embora esse ramo do Direito não tenha sido extinto, após o advento da Lei n.º 10.406, de 10 de janeiro de 2002<sup>33</sup>, passou-se a utilizar os termos *Direito de Empresa* e *Direito Empresarial* para denominar as disposições normativas que tutelam as relações entre as pessoas jurídicas que exercem atividades comerciais/empresariais no território brasileiro<sup>34</sup>.

O Quadro 5 apresenta as demais hipóteses em que uma disciplina fora desmembrada em outras com nomenclaturas diferentes e que explicitam com maior especificidade os temas a serem experimentados em sala de aula.

<sup>33</sup>Esta norma passou a vigor 1 (um) ano após a data de sua publicação no D.O.U.

<sup>34</sup>Nesse sentido, ver artigos 966 e seguintes do Código Civil Brasileiro.

Em nosso pensar, essas mudanças, como já dito alhures, revelam não só a preocupação com as terminologias, dando-lhes maior especificidade, mas principalmente com a clareza na visualização desde logo pelo graduando de quais serão os conhecimentos com os quais terá contato durante todo seu itinerário formativo no curso de Direito. Assim, a expectativa é a de que perceba se a habilitação escolhida o conduzirá ao perfil profissional que almeja. Caminhou bem o PPP de 2005 nesse particular.

#### Quadro 5 – Hipóteses das disciplinas desmembradas

1) Direito Civil I → Direito Civil – Parte Geral;
2) Direito Civil II → Direito Civil – Direito das Obrigações;
3) Direito Constitucional → Direito Constitucional, e Direito e Garantias Fundamentais;
4) Direito Penal I → Direito Penal – Parte Geral;
5) Direito Processual I → Teoria Geral do Processo;
6) Direito Civil III → Direito Civil – Obrigações e Contratos;
7) Direito Penal II → Direito Penal – Parte Especial;
8) Direito Processual Civil II → Processo de Conhecimento;
9) Direito Processual Penal I → Processo Penal – Parte Geral;
10) Filosofia do Direito → Filosofia Geral e Jurídica, e Ética Geral e Jurídica;
11) Direito Civil IV → Direito Civil – Família e Sucessões;
12) Direito Processual Civil III, e Procedimentos Judiciais Especiais → Processo Civil – Execuções Cautelares e Procedimentos Especiais;
13) Direito Processual Penal II → Processo Penal – Parte Especial;
14) Direito Internacional Público, e Direito Internacional Privado → Direito Internacional Público e Privado <sup>35</sup> ;
15) Estágio I → Estágio Curricular Supervisionado I;
16) Direito Civil V → Direito Civil – Teoria Geral da Responsabilidade Civil;
17) Medicina Legal e Psicologia Forense → Medicina Legal, e Psicologia Geral e Jurídica;
18) Estágio II – Estágio Curricular Supervisionado II.

Quanto ao perfil profissional do bacharel em Direito, oportuno chamarmos atenção para o texto do art. 3º das DCNs para os cursos de graduação em Direito. Esse artigo define que o perfil profissional do bacharel deve consagrar uma formação sólida (com domínio das bases conceituais e terminológicas da seara jurídica), além do desenvolvimento de postura crítica e reflexiva, tornando-se apto para construir seu próprio conhecimento de forma autônoma. Notamos que, muito embora tal disposição das DCNs não determine que a formação do acadêmico deva estar pautada na autoinstrução, para nós, numa perspectiva

<sup>35</sup>No caso dessas disciplinas, ocorrerá o processo inverso, já que duas disciplinas foram aglutinadas em uma única, havendo a diminuição de 136 horas-aula, para 68 horas aula. Considerando nossa experiência profissional na advocacia, pensamos ser provável que essa mudança tenha se operado considerando o contexto regional da UEMS, bem como a expectativa de que as lides dessas áreas do direito concentrem-se mais nos grandes centros.

crítica, a influência do “aprender a aprender” pode ser facilmente percebida. Vejamos o que diz o citado artigo 3.º:

O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humana e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomenta a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Partindo dos conceitos dos quais nos apropriamos no transcorrer dessa pesquisa, ao defender que o graduando deve ter um perfil de aprendizagem autônoma e dinâmica, para nós é muito clara a influência do *Relatório Jacques Delors* (UNESCO, 1996), de profundo matiz escolanovista. Para a *Escola Nova*, nos termos do que mencionamos em capítulo anterior, a instituição educacional tem seu papel secundarizado na medida em que se concebe que o indivíduo é que constrói seu conhecimento, advogando a ideia de que cabe ao aluno, por sua própria iniciativa e autonomia, aprender a buscar o conhecimento que deseja ou necessita.

Essa proposta seria, *in tese*, eficaz, não fosse a necessidade de se ter em mãos estruturas complexas de estímulo ao aprendizado o que, aos olhos da base material capitalista, é contraproducente (leia-se: caro/oneroso) e, portanto, não desejável de ser aplicado para a maioria dos indivíduos. O importante é que se tenha garantida a sensação de acesso ao “conhecimento” possibilitando o ingresso nos bancos escolares, mas enviesado pelo conhecimento raso a ser flexivelmente cumulado com obsolescência prematura, garantindo-se a formação de força de trabalho que atenda à necessidade prevalecente do sistema social dominante, qual seja o aumento na produção de valor.

Ora, de que forma o educando se apropriará dos conceitos fundamentais, clássicos e basilares para ter condições de saber onde, quando e, principalmente, porque aprender esse ou aquele conhecimento? É justamente nesse ponto que, em nosso refletir, o artigo 3.º das DCNs é prolixo e não indica, com a especificidade necessária, aonde quer chegar, pois ao mesmo tempo em que defende a importância do domínio dos conceitos basilares da ciência jurídica, desvia-se para valorizar o aluno reflexivo e autônomo. O conhecimento sistematizado não é virtude nata do ser humano, é preciso que lhe sejam concedidos os instrumentos necessários para dele apropriar-se e, a partir daí, valendo-se de sua autonomia, desenvolver sua capacidade crítica.

Não se pretende afirmar a inexistência de sujeitos que, por meio do esforço autônomo, sejam capazes de acessar conhecimento socialmente significativo, contudo, para alcançar uma

visão sistemática, a maioria dos alunos necessita da mediação de um professor, que tem domínio amplo do conhecimento, nestes termos a atividade docente permite, a partir de uma visão melhor consolidada, a problematização da realidade e o acesso a uma visão sintética e articulada do campo de conhecimento. Deixar o aluno entregue ao seu próprio esforço tende a esvaziar o processo formativo e configurar a universidade como esfera de certificação.

#### **4.5 O Projeto Político-Pedagógico Aplicado a partir de 2014: Primeiras Impressões**

Durante o desenvolvimento da presente pesquisa, para nossa surpresa, em Outubro de 2013, a UEMS publicou um novo projeto político-pedagógico que passaria a vigor no curso de Direito da Unidade de Paranaíba a partir de 2014. Informamos que, quando do início das nossas investigações, não tivemos acesso a esse projeto, nem fomos informados de que o PPP publicado em 2005 estava em fase de reformulação, motivo pelo qual não tivemos tempo hábil para consagrá-lo com detalhes no texto.

Não obstante, não devemos olvidar que nossa investigação está condicionada à análise comparativa entre primeiro PPP do curso de Direito da UEMS/Paranaíba, publicado em 1994 e aquele publicado em 2005 após o advento das DCNs para os cursos de graduação em Direito (Resolução CNE/CES n.º 09/2004). Assim, a publicação deste novo PPP em meados de 2013, em nosso pensar, não comprometeu nossas reflexões. Entretanto, esse elemento surpresa exigiu que acrescêssemos mais um tópico em nosso texto para, ainda que de forma superficial, tecermos algumas considerações sobre os elementos que mais saltam aos olhos nesse novo PPP vigente a partir de 2014.

Inicialmente, do ponto de vista da apresentação formal, temos que o PPP de 2013 encontra-se bem organizado. Visualizamos que o documento é composto por 88 páginas, e o texto é subdividido em 18 capítulos, além das referências bibliográficas. Percebemos, ainda, que a organização capitular obedece à sequenciação temática estabelecida pela Resolução CNE/CES n.º 09/2004, cuidando de evidenciar que a comissão de elaboração tomou-a como parâmetro principal de elaboração.

Aliás, diferentemente do PPP de 2005, a comissão de reformulação contou com a participação efetiva de um representante discente. Essa lacuna foi bastante criticada por nós em tópico anterior, já que, por certo, comprometia a abrangência das discussões em razão de considerar tão somente a perspectiva dos docentes do curso, deixando de lado a opinião de um dos sujeitos da relação ensino-aprendizagem (o aluno). Pelo visto essa imprecisão fora

constatada pela instituição, sendo devidamente sanada no PPP de 2013. Eis a composição da aludida comissão:

Raquel Rosan Christino Gitahy (presidente) - docente  
Alessandro Martins Prado - docente  
Dabel Cristina Maria Salviano - docente  
Domingos Silvestre Alves de Oliveira - docente  
César da Fonseca - docente  
José Péricles Oliveira - docente  
Leia Comar Riva - docente  
Rodrigo Cogo - docente  
Rômulo Carvalho de Queiroz - docente  
Susy dos Santos Pereira - discente (UEMS, 2013, p. 03)

Os tópicos seguintes relacionam-se à identificação do curso e à legislação em que o documento está baseado. Nesse último tópico, em especial, ressaltamos a maior preocupação com a sistematização das normas mencionadas, já que foram organizadas por temas, facilitando assim a identificação do leitor e a visualização das referências legislativas utilizadas (UEMS, 2013, p. 03-08).

O capítulo dedicado ao histórico da instituição, em síntese, reprisa os elementos já trazidos no PPP de 2005. Já na justificativa, há menção quanto à necessidade de adequação do PPP do curso de Direito da UEMS/Paranaíba para “[...] para as mudanças científicas, tecnológicas e culturais em que estão inseridos e com as condições específicas de oferta de cada curso” (UEMS, 2013, p. 12) e que essas mudanças, segundo as reflexões da instituição, passam por algumas reformulações curriculares e adequações das cargas-horárias, passando-se a lançar mão de atividades não-presenciais no itinerário formativo do acadêmico (UEMS, 2013, p. 13).

Os objetivos gerais e específicos, em muito semelhantes aos já previstos no PPP de 2005, em apertada síntese, discorrem sobre a necessidade de formação do profissional com perfil crítico e ético, voltado para o atendimento das novas demandas da sociedade humana, em sintonia com as competências e habilidades técnico jurídicas e político-sociais para o exercício das diversas funções no campo do Direito (UEMS, 2013, p. 13).

No que se refere ao perfil do aluno egresso, o novo PPP traz singelas modificações quanto ao que já visualizávamos no PPP de 2005, cuidando de praticamente repetir *ipsis litteris* as 10 características desejáveis do bacharel em Direito pela UEMS/Paranaíba (UEMS, 2013, p. 14-15). O mesmo fenômeno foi constatado no trecho que trata das competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas pelo graduando (UEMS, 2013, p. 16).

A relação entre a teoria e prática, segundo revela-nos o texto, se dará através da atuação docente em sala de aula que, ao expor os temas curriculares promoverá, sempre que

possível, sua integração com exemplos da práxis profissional. Revela o texto, ademais, que essa integração entre teoria e prática profissional também poderá ser feita através do estágio realizado no Núcleo de Prática Jurídica (UEMS, 2013, p. 18).

A necessidade de integração do ensino, pesquisa e extensão é evidenciada dando-se aos alunos a oportunidade de participarem de grupos de estudos capitaneados por docentes do curso, bem como através do desenvolvimento de projetos de iniciação à pesquisa científica.

O estágio supervisionado, por seu turno, é identificado como importante ferramenta de integração com a comunidade local (extensão), sendo dividido em: Estágio Supervisionado I, e Estágio Supervisionado II. Informamos também estar prevista a possibilidade de realização de estágio supervisionado não obrigatório em escritórios de advocacia e demais órgãos devidamente conveniados com a UEMS/Paranaíba (UEMS, 2013, p. 21-24). A rigor, a estrutura e sistematização do estágio supervisionado (obrigatório e não-obrigatório) mantiveram-se as mesmas que já vinham sendo observadas no PPP de 2005. No mesmo sentido é a nossa constatação quanto às atividades complementares e ao trabalho de conclusão de curso que, ressaltamos, são cumprimento obrigatório (UEMS, 2013, p. 24-27).

Quanto à composição curricular temos que as mudanças foram um pouco mais sensíveis, especialmente em razão de terem sido inseridas algumas disciplinas que não foram contempladas no PPP de 2005. A seguir apontaremos para as mudanças curriculares visualizadas em cada uma das séries do curso.

Para a primeira série o PPP de 2013 voltou a prever a disciplina *Introdução ao estudo do Direito*. Essa nomenclatura tinha sido abandonada pelo PPP de 2005, que previa a disciplina *Teoria Geral do Direito*. Outra mudança de nomenclatura operou-se no componente *Metodologia da Pesquisa Jurídica* que substituiu a antiga disciplina *Metodologia Científica*, dando-se a noção de que se pretendeu dar mais especificidade aos métodos de pesquisa do ambiente jurídico. Além disso, inseriu-se a disciplina *Educação para Direitos Humanos*. No mais, a estrutura curricular manteve-se a mesma.

A composição curricular da segunda série sofreu intensas alterações. Houve a exclusão das disciplinas: *Linguagem Forense*, *Direitos e Garantias Fundamentais*, e *Filosofia Geral e Jurídica*; e a inserção de: *Direito Empresarial I*, *Psicologia Jurídica*, *Direito do Trabalho*, *Hermenêutica e Argumentação Jurídica*, e *Temas em Direitos Humanos*.

Na terceira série, de igual modo, a reformulação curricular foi intensa. As disciplinas *Direito do Trabalho*, e *Psicologia Geral e Jurídica* foram excluídas. Já *Direito Empresarial*

*II, Direito Processual do Trabalho, Direito Constitucional II, Direito Processual Penal I, Criminologia e Política Criminal, e Biodireito* passaram a integrar a organização curricular.

Para a quarta série foram previstas disciplinas como: *Direito Processual Penal II, Direito Constitucional III, Direito Processual Civil II, Direito Empresarial III, Direito Administrativo II, Filosofia Geral e do Direito* (sic), e Ética e Disciplina.

E, finalmente, na quinta série também enxergamos mudanças intensas na estrutura curricular. Passaram a ser previstas as seguintes disciplinas: *Direito Agrário e Urbanístico*<sup>36</sup>, *Responsabilidade Civil e Consumidor, Direito Processual Penal III, Direito da Seguridade Social, Direito Tributário II, Direito Processual Civil III, Direito Eleitoral, Direito Notarial e Registral*.

Importante inovação também foi a previsão da disciplina de *Libras*<sup>37</sup> na modalidade optativa.

Uma vez descritas as mudanças quanto à estrutura das disciplinas previstas para o curso de Direito da UEMS/Paranaíba, percebemos que houve uma tendência (positiva, para nós) em se ampliar a carga horária do estudo de disciplinas que até então eram previstas em uma única série (Direito Constitucional, Direito Tributário, Direito Administrativo, por exemplo). Ademais, a comissão de reformulação optou por referir-se às disciplinas utilizando o termo '*Direito*' em suas nomenclaturas, o que não ocorreu no PPP de 2005.

E, por fim, a mudança mais significativa em nosso juízo foi a inserção de disciplinas que há muito reclamavam por serem consagradas pela estrutura curricular do curso de Direito da UEMS/Paranaíba, como é o caso de *Direito do Consumidor* (prevista juntamente com *Responsabilidade Civil*), *Direito Urbanístico* (integrado à disciplina de *Direito Agrário*), além de *Direito da Seguridade Social, Direito Eleitoral, e Direito Notarial e Registral*. Trata-se de áreas do Direito de intensa exigência pelo mercado de trabalho em face das novas relações humanas que constantemente surgem no âmbito da sociedade.

A carga horária total prevista é a de 4.588 horas (sem Libras) e 4.656 horas (com Libras). Considerando que a Resolução CNE/CES n.º 02/2007 prevê uma carga horária mínima de 3.700 horas, temos que o PPP de 2013 está a contento nesse particular.

Pelo que pudemos constatar, as principais inovações trazidas pelo novel PPP de 2013 operaram-se mais quanto à previsão das disciplinas e sua sistematização nas séries do curso.

---

<sup>36</sup>Ressaltamos que o PPP de 2005 previa somente o *Direito Agrário*. Fizemos comentário em tópico próprio quanto ao seu cabimento na composição curricular do curso de direito da UEMS/Paranaíba para onde remetemos o leitor.

<sup>37</sup>Trata-se da sigla referente a Língua Brasileira de Sinais.

A estrutura do PPP, e seu texto, a rigor, mantiveram-se bastante semelhantes ao que constava no PPP de 2005, em estrita observância ao que determinou a Resolução CNE/CES n.º 09/2004.

## CONCLUSÃO

Antes de tudo é preciso dizer que não consideramos totalmente exauridas as questões relacionadas o nosso objeto de pesquisa. Ao contrário, durante toda a trajetória que trilhamos até aqui, outras questões passaram a nos inquietar. Entretanto, tomando por base os objetivos propostos no projeto inicial, pensamos que todos foram alcançados.

Nesse momento de considerações finais, a sensação mais presente é a de que a pesquisa se iniciara muito antes do nosso ingresso no Programa de Mestrado. Em verdade, a percepção é a de que estivemos emersos em seu objeto desde o nosso ingresso, enquanto discente, no curso de Direito da UEMS/Paranaíba, em meados de 2000.

Na ocasião pudemos testemunhar de perto todas as dificuldades, todos os desafios e as evoluções positivas que não só o curso de Direito da Unidade Universitária de Paranaíba sofrera, mas também sua estrutura administrativa e os cursos de graduação posteriormente ali oferecidos (Ciências Sociais e Pedagogia). Também tivemos a oportunidade de enxergar a instituição sob a perspectiva de docente, já que desempenhamos esse mister, enquanto professor contratado, no curso de Direito entre os meses de abril a dezembro de 2012.

Optamos por iniciar nosso itinerário de pesquisa partindo do levantamento de trabalhos acadêmicos já desenvolvidos e que tivessem intimidade temática com o nosso objeto de análise. Para isso, nos valemos da ferramenta de buscas do banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) onde, através do uso das palavras-chave "ensino jurídico" e "diretrizes curriculares nacionais", encontramos oito trabalhos, dos quais somente seis pudemos fazer a leitura integral. O acesso a estas pesquisas (teses de doutorado e dissertações de mestrado) foi de extrema importância para que pudéssemos, primeiro, ter a percepção dos caminhos permeados pelos pesquisadores que se debruçaram por temas correlatos ao nosso. Além disso, ao término de cada leitura foi possível estabelecer uma relação dialética entre seus objetos de pesquisa e aquele por nós escolhido no bojo desse trabalho. Percebemos, ao final, que em sua grande maioria, os pesquisadores consideraram salutar partir da descrição cronológica dos fatos desencadeados desde a criação dos primeiros cursos de Direito até os dias de hoje para, posteriormente, mergulharem em seus objetos de investigação. Não há, para nós, uma emersão ou diálogo mais profundos nas nuances contextuais de cada momento histórico em que os fatos se deram. Essa é uma característica que, direta ou indiretamente, pôde ser percebida em todos os trabalhos por nós analisados.

Ademais, também é perceptível que autores como Linhares (2009), Pádua (2008), Hesse (2012) e Iocohama (2011) filiam-se a perspectivas teóricas de jaez liberal, já que advogam pela formação do aluno reflexivo, autônomo, capaz de aprender a aprender com o intuito de adequar-se às exigências do mundo do trabalho presente na sociedade contemporânea. De outra sorte, Alves Neto (2011) e Feitosa Neto (2006) assumem, para nós, uma perspectiva bastante eclética e conduzem suas pesquisas atrelando-se, em boa medida, à análise do contexto do *locus* em que foram realizadas.

Em seguida, nos dedicamos a conhecer o itinerário dos cursos de Direito no Brasil. Para tanto, partimos de sua criação em 1827 nas cidades de Olinda/PE e São Paulo/SP. Em síntese, podemos afirmar que a gênese dos cursos de Direito foi conduzida pela necessidade da recém-chegada Coroa Portuguesa em compor os cargos da estrutura administrativa do Governo Régio. Até então a maioria dos bacharéis em Direito que aqui atuavam eram advindos da Universidade de Coimbra, em Portugal. Não obstante, com as dificuldades financeiras pelas quais Portugal passava, esse “importar” de profissionais passou a ser excessivamente oneroso, demandando pela criação do curso de Direito em terras tupiniquins.

Muito embora criadas sob o mesmo ideário governamental, o curso de Olinda/PE em muito se diferenciava do de São Paulo/SP. Aquele, em geral, já influenciado pelos movimentos em prol da independência do Brasil, conduzia-se para a formação de Magistrados, Promotores de Justiça e de Docentes para os cursos jurídicos. Já em São Paulo/SP, o desejo era o de formar profissionais aptos a integrarem a elite da política brasileira. Vejam que, muito embora diferentes no ideário que conduzia a formação de seus bacharéis, é possível afirmar que tanto num quanto noutro caso os egressos comporiam cargos da máquina administrativa do poder público.

Em relação à estrutura curricular dos cursos de Direito no Império, por um longo período não visualizamos grandes mudanças, já que o currículo nesse ínterim era essencialmente rígido e fixo. Destacamos que a criação de um curso de Direito em uma cidade da Região Nordeste (Pernambuco) e outro na Região Sudeste (São Paulo) foi delineada pela grande influência politico-econômica que essas regiões exerciam naquele momento diante da cultura canavieira nordestina, da cafeicultura em São Paulo e da criação de gado leiteiro em Minas Gerais.

Mais adiante, na república, pudemos visualizar mudanças curriculares formalmente mais frequentes, merecendo especial realce, desde já, a exclusão da disciplina de Direito Eclesiástico (Decreto Republicano n.º 1232/1891), o estabelecimento da duração do curso em

cinco anos e estrutura curricular que consagrava as disciplinas de Filosofia do Direito, História do Direito e Economia Política (Lei n.º 314/1895). A república trouxe consigo ainda a intensa proliferação de cursos jurídicos em outras regiões do Brasil. Tal proliferação fora impulsionada, em boa medida, pelo desejo da pequena burguesia em participar com mais intensidade nas decisões da sociedade e via no bacharelado em Direito, ferramenta eficaz para se atingi-lo, além de considerar a formação superior como importante meio de ascensão social.

A partir da publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, a estrutura curricular dos cursos de Direito no Brasil sofrera algumas modificações, dentre as quais citamos o Parecer CFE n.º: 215/1962, a Resolução CFE n.º 03/1972. Essa última, em especial, concedia às instituições educacionais a faculdade de flexibilizar suas estruturas curriculares para além daquilo que era previsto, além de elasticar o período de duração do curso de Direito que poderia variar entre quatro e sete anos e, ainda, exigir a realização do estágio obrigatório como ferramenta de estágio profissional.

Em que pese esse permissivo legal em prol da flexibilização curricular, visualizamos que as instituições de ensino optaram por oferecer somente os elementos que eram minimamente exigidos pela lei. Segundo autores como Rodrigues (2005), essa postura ocorreu pela falta de iniciativa dos dirigentes dessas instituições em promover as mudanças que, muito embora possíveis, não eram obrigatórias.

Deste momento histórico em diante, a estrutura curricular dos cursos jurídicos passou a ser objeto de intensas discussões, capitaneadas tanto por órgãos governamentais, quanto por entidades de representação profissional na área jurídica. Com efeito, em meio a esse cenário de debates potencializado pela abertura democrática no início da década de 1980, o MEC constituiu comissão de estudiosos com a finalidade discutir e elaborar proposta curricular para os cursos de Direito no Brasil. As reflexões foram feitas, a proposta foi elaborada e entregue ao órgão solicitante. Nela estavam compreendidas disciplinas que estimulavam uma formação acadêmica mais humanística (Introdução à Ciência do Direito, Sociologia Geral e Jurídica, Hermenêutica, por exemplo). Contudo, o MEC não levou adiante a implantação legal dessa proposta, ficando o texto esquecido nos arquivos da instituição.

O avanço das reflexões investigativas nos conduziu para a necessidade de nos apropriarmos de conceitos de “currículo” defendidos por diferentes autores com perspectivas teóricas distintas. Essa análise mostrou-se essencial para que pudéssemos fortalecer nossas bases teóricas e, principalmente, estabelecer um diálogo crítico a partir da matriz teórica por

nós adotada. Foi um percurso bastante saudável, mas que exigiu esforço extraordinário na leitura dos textos. A par das valorosas orientações de nossa professora orientadora, fomos capazes de suavizar as lacunas teóricas que possuíamos e otimizar nossa percepção quanto aos variáveis matizes que permeavam os discursos dos autores pesquisados.

Para nós, a rigor, o conceito de currículo gira em torno da ideia de ferramenta de planejamento que conduz a um determinado objetivo mais ou menos influenciado pelo ideário dos autores que o construíram. Além disso, seu manuseio e análise não prescindem de uma reflexão dialética com as condições concretas e históricas da realidade em que fora criado, representando, portanto, uma proposta em frequente movimento. Nesse sentido Saviani, N. (2010), Alves (1998), Marx (1977).

No Brasil, as reformas curriculares ganharam maior expressão a partir do início da década de 1990 com o impulso dado por órgãos como a UNESCO. Tal entidade foi responsável pela elaboração de documento intitulado “Educação: um tesouro a descobrir. Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI” – que também ficou conhecido como *Relatório Jacques Delors*. Esse texto trouxe pontos que, aos olhos de seus executores, traduziriam parâmetros ideais a serem seguidos por toda a comunidade internacional na condução de suas políticas educacionais, em todos os âmbitos de ensino.

Suas disposições podem ser exprimidas pela expressão “aprender a aprender”, já que valoriza a ideia do aluno enquanto agente autônomo na construção de seu conhecimento, substituindo-se a escola como ferramenta de transmissão do conhecimento sistematizado, por uma pedagogia de adaptação e conformação às exigências do sistema social dominante, que não coloca em questão as suas bases. A rigor, os bons resultados do aluno (trabalhador) dependem exclusivamente de seus esforços pessoais, naturaliza-se desta maneira tanto o sucesso como o fracasso, sem considerar os determinantes históricos e, fundamentalmente, a condição de classe dos indivíduos. A “Escola Nova” ou “escolanovismo” é a vertente pedagógica que, ressignificada por autores contemporâneos, dá lastro a esta compreensão de educação.

A par desse movimento capitaneado pela UNESCO, o Brasil passou a realizar, de forma mais intensa, ações governamentais de reformulação curricular, tanto da educação básica, quanto do ensino superior.

Não podemos deixar de mencionar que, sob nossa perspectiva teórica, esses movimentos foram conduzidos pelo ideário liberal atuante num mercado de trabalho que

passou a valorizar (leia-se: exigir) um trabalhador polivalente, dotado de uma força de trabalho flexível e que o torne frequentemente apto substituir o conhecimento que absorveu, por outro que a necessidade do capital passasse a exigir. O que Catani et al. (2001) atribuem à chamada “acumulação flexível” modelo de produção que vem substituindo a produção rígida, assentada no taylorismo-fordismo, desde o último terço do século XX.

Em nossa análise, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/1996) abarcaram esse ideário, já que estabelecem que a educação deve ser enxergada de forma mais ampla, considerando-se como principais ferramentas de aprendizagem o contexto familiar, social e profissional do educando.

Foi em meio a esse cenário que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação começaram a ser delineadas. O Conselho Nacional de Educação, através de sua Câmara de Ensino Superior, editou o Parecer CNE/CES n.º 776/97 que deflagrou o início dos trabalhos em torno da construção das DCNs para o ensino superior.

As DCNs passariam a ser consideradas como os parâmetros estruturais mínimos a serem observados por todas as instituições de ensino superior no território nacional, contemplando, em apertada síntese, as exigências curriculares, objetivos e finalidades a serem perseguidos pelos cursos e o perfil do profissional a ser formado.

Inicialmente, a ideia foi a de estabelecer uma ferramenta de orientação para as instituições de ensino. Nada obstante, em verdade, as DCNs traduziram ferramenta de observância obrigatória por todas as instituições de ensino superior no Brasil, servindo, inclusive, para compor os critérios de avaliação periódica para reconhecimento e validação dos cursos de graduação. Assim, pensamos não se tratarem de meras diretrizes, mas sim de verdadeira normatização imperativa e de obediência inafastável, não se traduzindo em faculdade das instituições de ensino.

As DCNs para os cursos de graduação em Direito foram estabelecidas pela Resolução CNE/CES n.º 09/2004. Há que se destacar que a trajetória de debates e discussões que precedeu o advento das DCNs contou com a intensa participação da comunidade jurídica que, em boa medida, fora representada pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil e pela ABEDi – Associação Brasileira de Ensino do Direito. As DCNs, como já dito acima, estabelecem os parâmetros que devem nortear a formatação do curso de graduação e o documento formal que materializa essa formatação é o seu Projeto Político Pedagógico.

Diante disso, nos debruçamos a investigar qual fora o comportamento dos projetos políticos pedagógicos do curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul,

Unidade Universitária de Paranaíba/MS no período compreendido entre os anos de 1994 e 2005. A escolha desse recorte temporal se deu em razão do fato de objetivarmos a apreensão e análise dos impactos das novas Diretrizes curriculares sobre o PPP do referido curso.

A fim de atingir esse objetivo, passamos a conhecer a história de constituição da UEMS no início da década de 1990, passando pela identificação dos objetivos e ideários que permearam seu advento em Mato Grosso do Sul, até chegarmos, mais especificamente, na criação do primeiro curso de Direito oferecido pela universidade, inicialmente, em Três Lagoas/MS e Paranaíba/MS e, nos dias atuais, em Dourados/MS, Paranaíba/MS e Naviraí/MS.

Na medida em que voltamos o nosso olhar para o texto do primeiro Projeto Político Pedagógico do primeiro curso de Direito oferecido em Paranaíba/MS, identificamos que este também era utilizado para o curso oferecido em Dourados/MS, lembrando que fora elaborado antes do advento da Resolução CNE/CES n.º 09/2004.

No primeiro contato com o documento percebemos que, a rigor, não existiram grandes preocupações com a sistematização formal dos elementos que o constituíam, causando em nós certa estranheza, na medida em que se tratava de documento oficial criado no âmbito de uma importante instituição de ensino de Mato Grosso do Sul.

Todavia, tão logo avançávamos em sua análise, primamos por estabelecer uma relação dialética com o contexto fático e as condições materiais em que o primeiro PPP do curso de Direito fora escrito. Foi preciso considerar que se tratava de uma universidade pública, periférica, recém-criada, num estado que, a rigor, possuía tradicionalmente uma cultura ruralista baseada na agricultura e pecuária. Em relação ao Município de Paranaíba/MS, foi preciso considerar, além de todos esses elementos destacados, o fato de tratar-se de um município pequeno, localizado na fronteira com outros estados (São Paulo, Goiás e Minas Gerais), que recebia um curso superior composto, em sua grande maioria, por docentes recém-ingressantes e que recebiam o desafiante mister de oferecer um curso de Direito naquelas condições materiais.

O primeiro PPP foi construído sob a égide da Portaria MEC 1.886/94 que estabelecia a estrutura curricular mínima a ser observada pelos cursos de Direito no Brasil. Nada obstante, ao término de nossa análise, percebemos que a UEMS optou por constituir uma composição curricular para além do que determinou a aludida Portaria. O mesmo se visualiza quanto à carga horária total do curso que, também, era superior ao mínimo legalmente exigido.

Em nossa perspectiva, essa postura institucional traduziu preocupação em atrelar, tanto quanto possível, a constituição curricular com os fenômenos jurídicos da sociedade contemporânea, além de proporcionar mais tempo ao acadêmico para se dedicar aos estudos.

Constatamos que a carga horária dedicada às disciplinas mais técnicas era bastante superior das disciplinas que consagram conceitos mais basilares. A título de ilustração indicamos que o primeiro PPP não consagrou uma disciplina dedicada a Filosofia, sendo tal tema timidamente previsto em outros componentes curriculares como Introdução ao Estudo do Direito, Ciência Política, e Sociologia Geral e Jurídica. A percepção é a de que, naquele momento, a instituição acenou na direção de uma formação de caráter mais especializado, em detrimento de um itinerário formativo humanístico.

Já o Projeto Político Pedagógico construído após a Resolução CNE/CES n.º 09/2004, apresenta sensíveis diferenças em relação ao seu antecessor. Com efeito, já em sua apresentação estético-formal, essas diferenças saltam aos olhos, na medida em que sua formatação observa os padrões de sistematização de documentos oficiais. Além disso, o texto do PPP de 2005 é mais extenso e está construído seguindo a sequência de elementos trazidos pelas DCNs.

Importante destacar que, ao contrário do que ocorrera no passado, a partir de 2005 cada curso de Direito da UEMS possuía seu próprio Projeto Político Pedagógico e, desta vez, mais arraigado aos elementos do contexto sócio-político-econômico de cada região. Então, a partir daquele momento, o curso de Direito da UEMS/Paranaíba guardava independência em relação às demais unidades. Nele é possível visualizarmos com facilidade o delineamento da identificação do curso, os objetivos perseguidos durante o itinerário formativo do acadêmico, as justificativas apontadas para o oferecimento da habilitação, por exemplo.

No que se refere à constituição da comissão de elaboração do PPP, saltou aos nossos olhos a inexistência de um representante da comunidade discente, fator esse que, para nós, comprometeu a participação democrática de todos os sujeitos envolvidos na relação de ensino-aprendizagem, especialmente se considerarmos o Projeto Político Pedagógico como a ferramenta que, em síntese, espelha os anseios de toda a comunidade escolar. Na esteira desse pensamento, é salutar que a comunidade docente participe, de forma efetiva, das reflexões que conduzem a elaboração de tão importante documento que, por certo, reverberará concretamente em sua trajetória profissional. O texto do PPP de 2005 informa que foram feitas consultas aos discentes por ocasião da realização de evento realizado no âmbito na universidade. Entretanto, entendemos bastante tímida essa participação discente.

A composição curricular do curso de Direito da UEMS/Paranaíba constante do PPP de 2005, em nossa perspectiva, merece destaque já que favoreceu bastante o contexto em que o curso era oferecido, abrangendo, além daquelas previstas na Resolução CNE/CES n.º 09/2004, disciplinas como Direito Agrário e Direito Ambiental. É possível afirmar que, para a consagração de tais disciplinas, o texto levou em consideração perfil econômico agropecuário do estado de Mato Grosso do Sul, bem como as prementes necessidades contemporâneas de ações de preservação e proteção ao meio ambiente.

A inserção da disciplina de Língua Portuguesa e Linguagem Forense, no mesmo sentido, permite a percepção de que o curso de Direito da UEMS/Paranaíba passaria a contribuir, também, com o desenvolvimento da capacidade do acadêmico em manusear as regras do léxico, não se restringindo exclusivamente aos termos utilizados no cotidiano forense.

Ao concluirmos a leitura integral do PPP de 2005 e confrontá-lo com as disposições normativas trazidas pelas DCNs de 2004, percebemos que fora elaborado obedecendo rigorosamente aos elementos formais exigidos, não atrelando-se, todavia, à estrutura curricular e à carga horária mínima, caminhando para além desses limites em sintonia com as condições materiais e contextuais em que curso de Direito era oferecido.

Em meio à escrita da nossa dissertação, para nossa surpresa, tivemos a publicação de um novo Projeto Político Pedagógico para o curso de Direito da UEMS/Paranaíba, que passaria a vigor a partir de 2014. Muito embora seu período de vigência não estivesse dentro do recorte histórico que a nossa pesquisa se propôs a investigar, entendemos ser exigível que fizéssemos sua leitura e tecêssemos algumas considerações sobre sua constituição. Com isso poderíamos identificar ainda mais se o itinerário de mudanças por nós enxergado no PPP de 2005 teria se caracterizado como um *continuum*.

As primeiras impressões, em nossa perspectiva, foram positivas. Com efeito, percebemos o incremento da organização formal do documento e a estrita observância à estrutura exigida pelas DCNs para os cursos de Direito (Resolução CNE/CES n.º 09/2004). Observamos também que, diferentemente dos PPPs anteriores, a comissão de reformulação contou com a participação efetiva de um representante docente. Essa mudança, para nós, é digna de louvor, já que evidencia a participação democrática de todos os sujeitos que permeiam a relação de ensino-aprendizagem.

No que toca à estrutura curricular do PPP de 2014, as modificações, também se mostraram bastante positivas. A comissão cuidou de modificar as nomenclaturas de forma a

evidenciar com mais clareza a área do Direito a que cada disciplina se refere. Além disso, foram inseridas disciplinas que, em nosso juízo, há muito demandavam por serem integradas ao currículo do curso de Direito da UEMS/Paranaíba. Essa sensação existe, inclusive, desde a época em que éramos acadêmicos da aludida habilitação. Pensamos que essas modificações curriculares atenderam não só às demandas da sociedade contemporânea, mas também aos anseios da própria comunidade acadêmica.

Ao final de nossa trajetória investigativa, após nos apropriarmos dos conceitos e demais ferramentas teóricas necessárias para a análise, compreensão e diálogo crítico com nosso objeto de pesquisa, concluímos que, de fato, as condições materiais que envolveram a elaboração dos projetos políticos pedagógicos do curso de Direito da UEMS, em especial da Unidade Universitária de Paranaíba, atrelados ao seu contexto sócio-político-econômico reverberaram diretamente em sua constituição.

Da análise dialética dos três PPPs criados para os cursos de Direito da UEMS/Paranaíba (ressaltando que nos debruçamos com maior rigor sobre aqueles vigentes no período entre os anos de 1994 e 2005), percebemos grandes mudanças tanto na estrutura formal, quanto em sua constituição substancial. Em nossa perspectiva, com o passar dos anos, a instituição (representada pelas comissões de formulação) preocupou-se em atrelar os elementos dos Projetos Políticos Pedagógicos às mudanças e necessidades que o estudo do Direito demanda, já que se trata de área do conhecimento relacionada diretamente com o ser humano enquanto ser social e suas relações recíprocas.

Percebemos sim que, no início, houvera uma tendência para a formação mais especializada, nos momentos em que a carga-horárias das disciplinas técnicas era maior do que aquelas de formação conceitual. Essa postura foi sendo suavizada com o advento da Constituição Federal de 1988, da LDB em 1996 e, finalmente, das DCNs em 2004. Tais normas concederam às instituições de ensino certo grau de autonomia para construir seus projetos políticos pedagógicos à luz de suas necessidades contextuais, desde que observadas as estruturas mínimas legalmente exigidas.

Atrelado a isso, é preciso considerar que as condições concretas da Unidade Universitária de Paranaíba/MS (otimização dos recursos humanos e físicos, sedimentação do papel da universidade para o Município, por exemplo), contribuíram para que o curso de Direito trilhasse uma trajetória ascendente na otimização de sua composição curricular em relação às permanentes mudanças da sociedade humana.

Além disso, percebemos sensível amadurecimento das comissões responsáveis pela elaboração dos PPPs do curso jurídico da UEMS/Paranaíba. As melhorias estão para além dos elementos formais. Com efeito, notamos sensível incremento nas questões substanciais em que os sujeitos envolvidos na construção do PPP, pautados em seus percursos acadêmicos e atrelados à força normativa/diretiva das DCNs de 2004, tiveram condições concretas de solidificar o curso de Direito, respondendo às demandas sociais imediatas, atentando à necessária atividade do aluno no decorrer de seu processo formativo (por meio de estágios curriculares, TCC e atividades complementares) sem recair na autoinstrução ou descurar da formação ampliada dos acadêmicos, assegurando a oferta de disciplinas de caráter mais geral (Antropologia Jurídica, História do Direito, Sociologia Geral e Jurídica, Teoria Geral do Direito, Filosofia Geral e Jurídica, Ética Geral e Jurídica, por exemplo), fundamentais para que os egressos avancem para além do exercício estritamente técnico do Direito.

## REFERÊNCIAS

ALVES NETO, F. R. **Diretrizes curriculares nacionais e o currículo do curso de Direito da UFAC: a percepção de docentes e alunos das competências reais desenvolvidas.** 2011. 159 f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

ALVES, G. L. **A relação entre plano de estudos e sociedade: a propósito de uma abordagem histórica de currículo.** Intermeio – Revista do Mestrado em Educação (UFMS), 1998.

\_\_\_\_\_. **O pensamento burguês no seminário de Olinda.** Campinas: Autores Associados, 2001.

BARBOSA, R. C. R.. **Autonomia da educação na construção da sociedade "inclusiva": a reforma curricular no Brasil.** In: CONGRESO NACIONAL DE POLÍTICAS SOCIALES:, 1., 2002, Buenos Aires. **Estrategias de articulación de políticas, programas e proyectos sociales en Argentina.** Buenos Aires: CaRol-Go Universo Gráfico, 2002. v. 1.

BASTOS, A. W. **O ensino jurídico no Brasil.** Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2000.

BOBBITT, J. F. **The curriculum.** New York: Houghton Mifflin, 1918; Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE nº 215, de 15 de setembro de 1962. Documenta, Brasília, n. 8, p. 81-83, out. 1962. Republicado na **Documenta**, Brasília, n. 10, p. 16-19, dez. 1962.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 3/72, de 26 de julho de 1972. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, jul. 1972. p. 6.623.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. Parecer CNE/CES nº 776, de 3 de dezembro de 1997. Dispõe sobre orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. **Documenta**, Brasília, n. 435, dez. 1997.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. Parecer CNE/CES nº 583/2001, de 4 de abril de 2001. Dispõe sobre orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, out. 2001a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. Parecer CNE/CES nº 146/2002, de 3 de abril de 2002. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Revogado pelo Parecer CNE/CES nº 67, de 11 de março de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, mar. 2003a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. Parecer CNE/CES nº 67, de 11 de março de 2003. Dispõe sobre o referencial para as Diretrizes Curriculares

Nacionais – DCNs dos cursos de graduação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, jun. 2003b.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. Parecer CNE/CES nº 55/2004, de 18 de fevereiro de 2004. Dispõe sobre diretrizes curriculares nacionais para o curso de Direito. Reexaminado pelo Parecer nº 211/2004. **Documenta**, Brasília, n. 509, fev. 2004a.

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

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. Resolução CNE/CES nº 02, de 17 de setembro de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, set. 2007. Seção 1, pág. 23.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição federal**. 5. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto Imperial nº 1.386, de 28 de abril de 1854**. Dá novos Estatutos aos Cursos Jurídicos (*sic*). 1854. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1386-28-abril-1854-590269-publicacaooriginal-115435-pe.html>>. Acesso em: 29 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto Imperial nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império (*sic*). 1879. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 29 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras (*sic*). 1931a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 29 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. 1931b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>> Acesso em: 29 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915**. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República (*sic*). 1915. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>> Acesso em: 29 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911**. Approva a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República (*sic*). 1911a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-norma-pe.html>>. Acesso em 29 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.662, de 5 de abril de 1911.** Approva o regulamento das Faculdades de Direito. 1911b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8662-5-abril-1911-499813-republicacao-101881-pe.html>> Acesso em: 29 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 1.232-H, de 2 de janeiro de 1981.** Regulamento das Instituições de Ensino Jurídico Dependentes do Ministério da Instrução Pública (*sic*). 1981. Disponível em: <[www.databrasil.org.br/pdf\\_docs/Doctrab67.pdf](http://www.databrasil.org.br/pdf_docs/Doctrab67.pdf)>. Acesso em: 29 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 19.850, de 11 de abril de 1931.** Cria o Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=40246>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, dez. 1961. Col. 1, p. 0011429.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, jan. 2001b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 314, de 30 de outubro de 1895.** Reorganiza o ensino das Faculdades de Direito (*sic*). 1895. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-314-30-outubro-1895-540752-publicacaooriginal-41651-pl.html>>. Acesso em: 29 jan. 2014.

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

\_\_\_\_\_. Lei n.º 8.906, de 04 de Julho de 1994. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, jul. 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, n. 3, p. 238, jan. 1995.

\_\_\_\_\_. Superior Tribunal de Justiça. **Mandado de segurança nº 8.592/DF (2002/0107490-7)**. 1ª Seção do Superior Tribunal de Justiça, Brasília, DF, 23 jun. 2003c. Disponível em: <[www.stj.gov.br](http://www.stj.gov.br)>. Acesso em: 30 jan. 2014.

CARTOLANO, M. T. P. **Benjamin Constant e a instrução pública no início da república.** Campinas. 1994. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Campinas, Campinas, 1994.

CARVALHO, J. M. de. **A construção da ordem: a elite política imperial: teatro das sombras: a política imperial.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CATANI, A. M. et al. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Porto Alegre, n. 75, p. 67-83, ago. 2001.

COTRIM, G. **História global: Brasil e geral.** 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

D'HAINAUT, L. **Educação**: dos fins aos objetivos. Lisboa: Almedina, 1980.

DELORS, J. (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 18, dez. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782001000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000300004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 31 jan. 2014.

DUMÉNIL, G.; LÉVY, D. Neoliberalismo: neo-imperialismo. **Rev. Economia e Sociedade**, Campinas, v. 16, n. 1, abr. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-06182007000100001&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-06182007000100001&lng=pt&nrm=isso)>. Acesso em: 18 maio 2014.

FALCÃO, J. **Os advogados**: ensino jurídico e mercado de trabalho. Recife: Fund. J. Nabuco, Massangana, 1984.

FEITOSA NETO, I. J. **O ensino jurídico**: uma análise dos discursos do MEC e da OAB nos períodos de 1995-2002. 2006. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

HESSE, I. **Reflexões sobre o ensino jurídico a partir das diretrizes curriculares da Resolução CNE/CES nº 9 de 29 de setembro de 2004**: integração teoria e prática. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Direito)– Centro Universitário La Salle, Canoas, 2012.

HOBBSAWN, E. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

IOCOHAMA, C. H. **O ensino do Direito e a separação dos eixos teóricos e práticos**: interrelações entre aprendizagem e ação docente. 2011. 320 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LANCILLOTTI, S. S. P. **A constituição histórica do processo de trabalho docente**. 2008. 328f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

LIMA, A. D. de. **Negros cotistas no curso de Direito da UEMS**: dificuldades e conquistas – turma de 2008. Paranaíba, MS: 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2013.

LINHARES, M. T. M. **Educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de Direito**: um estudo de caso. 2009. 509f. Tese (Doutorado em Filosofia do Direito)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARCHESE, F. **A crise do ensino jurídico no Brasil e possíveis contribuições da Educação Geral**. Campinas, SP, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo, Martins Fontes, 1977.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto Estadual n.º 7.585, de 22 de Dezembro de 1993. Institui a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, com sede e foro na cidade de Dourados, e dá

outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, dez. 1993.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE/MS n.º 8/94. Autoriza o funcionamento do curso de Direito no âmbito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, fev. 1994.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE/MS n.º 537/99. Reconhece o curso de Direito no âmbito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Direito**. Dourados, 1997.

\_\_\_\_\_. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Direito da Unidade Universitária de Paranaíba/MS**. 2004.

Disponível em:

<<http://www.uems.br/portal/indexcurso.php?C=55&p=Projeto%20Pedag%F3gico>>. Acesso em: 26 junho 2014.

\_\_\_\_\_. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Direito da Unidade Universitária de Paranaíba/MS**. 2014.

Disponível em:

<<http://www.uems.br/portal/indexcurso.php?C=55&p=Projeto%20Pedag%F3gico>>. Acesso em: 26 junho 2014.

\_\_\_\_\_. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). **Resolução COUNI-UEMS n.º 227, de 29 de novembro de 2002**. Edita o Regimento Geral da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Disponível em:

<[www.uems.br/proe/nulen/legislacao/legis...couni/res\\_couni\\_227.doc](http://www.uems.br/proe/nulen/legislacao/legis...couni/res_couni_227.doc)>. Acesso em 29 junho 2014.

PÁDUA, L. S. P. **A influência do dogmatismo positivista nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino jurídico**. 2008. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2008.

PRADO JUNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

RANIERI, N. B. **Educação superior, direito e estado na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96)**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2000.

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

SAVIANI, D. **A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade**. 2000. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/dermeval/texto2000-1.html>> Acesso em: 22 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 6. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, M. A. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico. In: **Cadernos Cedes**: Arte & manhas dos projetos políticos e pedagógicos. Campinas: UNICAMP, v. 23, n. 61, dez. 2003.

VALDEMARIN, V. T. **O liberalismo demiurgo**: estudo sobre a reforma educacional projetada nos pareceres de Rui Barbosa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

WOLKMER, A. C. **História do direito no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos Jesuítas aos anos de 1980. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.