



IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE
III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia
26 a 29 de outubro de 2009 - PUCPR

**CULTURA JURÍDICA BRASILEIRA E CURRÍCULO DOS CURSOS DE
DIREITO: APONTAMENTOS SOBRE A EFETIVIDADE DA
RESOLUÇÃO Nº. 09/2004 DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. - CI**

DIONÍSIO, Cristiano – Faculdade Dom Bosco
cristianodionisio@dombosco.com.br

Eixo Temático: Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

Questiona-se de modo reiterado nos cursos de direito a crise estabelecida no ensino jurídico. As interpretações propostas pelos atores envolvidos diretamente nesta dinâmica de ensino e aprendizagem, professores e alunos, dificilmente reconhecem os referenciais teóricos da educação e, principalmente, das teorias curriculares, como fundamento para a construção de suas respectivas análises. Essa lacuna teórica impede uma interpretação mais madura do processo de ensino jurídico em um de seus elementos centrais: a estrutura curricular. Este trabalho tem por objetivo propor o resgate do estudo da cultura jurídica, bem como das teorias curriculares, como fundamento de análise dos currículos dos cursos de direito enquanto sua principal referência estruturante. É preciso, para tanto, delinear em quais condições se deram a criação dos cursos de direito no Brasil, bem como a existência, ou não, de uma relação entre uma eventual cultura jurídica própria e a estrutura curricular projetada para aqueles. Ato contínuo se comporá um breve painel acerca das normas que estabeleceram os currículos dos cursos de direito e de como o próprio perfil desse curso pode conduzir o estudante a um processo de educação alienante. Estudar-se-á, ainda, as normas jurídicas em torno das quais as estruturas curriculares dos cursos jurídicos se estabeleceram durante o século XX. É em face do referido painel, devidamente contextualizado, que se poderá ponderar com maior profundidade sobre as inovações estabelecidas na Resolução nº. 09/2004 da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, e, principalmente, se elas possuem efetividade; não em uma visão estritamente normativa, mas, principalmente, no processo educacional presente no ensino jurídico.

Palavras-chave: Ensino Jurídico. Currículo. Teoria Curricular.

Introdução

É espinhosa a construção de um diagnóstico de como se opera a realidade do ensino e da aprendizagem nos cursos de direito existentes no Brasil¹. Tal dificuldade emerge não só do rigor acadêmico que deve nortear esse trabalho, mas também pelo perfil necessariamente transdisciplinar que se mostra como o mais adequado para se apreender o problema em sua maior extensão e diferentes graus de complexidade.

Com base em uma leitura positivista da construção do conhecimento nas ciências sociais, o Direito é entendido comumente como um sistema auto-referenciado. Isso significa que o Direito se estabelece em um sistema hierarquizado de normas e valores, o qual possui como critério de legitimidade a adequação formal e normativa dos atos que são projetados para e sobre a sociedade. O sistema jurídico, portanto, pode assimilar influências e conhecimentos de outras áreas do saber humano, porém sua operacionalidade dar-se-ia sempre de acordo com critério estritamente jurídico.

Em face do cenário acima identificado tem-se a construção de diversos discursos críticos que propõem a superação do paradigma liberal-positivista do Direito. Defende-se a necessidade de se resgatar o fenômeno jurídico como um dado social e historicamente construído pelas constantes e diversas relações intersubjetivas presentes na sociedade. Seria imprescindível, para tanto, resgatar uma metodologia crítica no estudo e na aplicação do direito, sob pena de se ter o Direito cada vez mais distante do cotidiano social e, com isso, sendo objeto de contínua perda de legitimidade.

É preciso reconhecer, dito isso, que a análise do ensino jurídico no Brasil, até por lógica, deve ser antes uma análise de um processo educacional que é social e historicamente construído, e, posteriormente, um estudo sobre as diversas dimensões do objeto do processo acima descrito, qual seja, o conhecimento jurídico.

O que se propõe com o presente texto é a superação das dificuldades de diagnóstico dos problemas identificados na temática do ensino jurídico, não pela análise do objeto deste processo educacional específico, mas antes pela compreensão do significado do padrão curricular que estrutura tal processo de ensino e aprendizagem. Trabalhar a perspectiva do

¹ “Se o nosso conhecimento da transmissão do saber for defeituoso, estaremos indubitavelmente em perigo: a escolarização é algo tão intimamente relacionado com a ordem social, que se o nosso conhecimento sobre escolarização for inadequado ou sem importância pública, então os principais aspectos da vida social e política ficam obscurecidos”. GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. Tradução de Atílio Brunetta; revisão de tradução: Hamilton Francischetti. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 70.

ensino jurídico sem socorrer-se do acúmulo acadêmico, e dos referenciais teóricos da educação, é contribuir para o aprofundamento dos seus problemas.

Cultura Jurídica Brasileira e Ensino Jurídico.

A cultura jurídica decorre de um sistema em que a ordem jurídica é cotidianamente posta à prova pelos eventos sociais. Adotando-se uma perspectiva hegeliana, é possível afirmar que a cultura jurídica é uma síntese social de um processo dialético no qual o direito posto (lei) pode ser interpretado como uma tese em face da qual se opõe a realidade social (fato) como antítese².

A cultura jurídica projeta-se como uma síntese social de um fenômeno jurídico. Destaca-se, porém, que tal síntese social pode, ou não, influenciar no estabelecimento de novos direitos positivados; tudo a depender das diversas formas de composição de poderes políticos existentes em uma dada sociedade. É possível verificar essa realidade no próprio processo de construção dos cursos jurídicos no Brasil.

Afirma-se que os cursos jurídicos criados no Brasil constituíram-se como ferramentas de uma política de Estado, e não como fruto de um processo de construção da sociedade no seu esforço de auto-organização. A edificação do Estado brasileiro após a Independência caracterizou-se, paradoxalmente, pelo aprofundamento do modelo ao qual o país estava condicionado por Portugal: um Estado de viés liberal, porém, de prática administrativa centralizadora e excludente. Somente quando se percebe essa dinâmica própria do nascente estado brasileiro, segundo Silva, é que se pode compreender como, por exemplo, uma monarquia constitucional que proclama direitos individuais tipicamente iluministas (princípio da igualdade e do devido processo legal, por exemplo) permitiu a existência de uma economia escravocrata por período superior a sessenta e cinco anos após a sua Independência³.

² De qualquer forma, aí está presente a idéia da dialética como forma de superação dos opostos colocados em síntese. Quando se afirma algo (tese), o contrário está pressuposto no que vem afirmado (antítese), e da contraposição entre a afirmação e a contraposição surge a síntese. Assim ocorre com relação aos fatos históricos, com relação às revoluções sociais, com relação aos movimentos intelectuais etc. de modo que tudo se pode explicar na base dinâmica desta dialética. BITTAR, Eduardo Carlos Bianca; ALMEIDA, Guilherme Assis de Almeida. *Curso de Filosofia do Direito*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005, p. 285.

³ “O corolário marcante dessas “contradições” situa-se no caráter ambíguo de nosso liberalismo que fixou a idéia de liberdade e direito natural do homem ao lado da instituição da escravidão”. SILVA, Mozart Linhares da. *O império dos bacharéis: o pensamento jurídico e a organização do Estado-nação no Brasil*. 1ª ed. 2003, 3ª tir., Curitiba: Juruá, 2008. p. 224.

É possível afirmar, portanto, que a criação dos cursos jurídicos no Brasil não representa o amadurecimento de uma cultura jurídica própria, mas sim, nova etapa na criação da estrutura burocrática do Estado brasileiro. Essa leitura da motivação acerca da criação dos cursos jurídicos pode ser corroborada em, ao menos, três perspectivas: a inexistência de quaisquer cursos de ensino superior até a data da Independência, o perfil do estudante de direito à época e a estrutura pedagógica dos cursos jurídicos.

A ausência de uma estrutura de ensino superior durante todo o período colonial brasileiro firma-se como forte vício do processo de colonização patrocinado por Portugal em relação ao Brasil. É incorreto, entretanto, considerar tal fenômeno somente um acaso de um processo histórico. Na seara da educação os dados verificados são consequência de um processo de construção política e/ou social historicamente determinada, e não de álea. É fato que em face dessas circunstâncias a busca pelo ensino superior (para os poucos que podiam) somente era possível na Metrópole⁴.

É importante notar, ainda, que em Portugal a centralidade do Direito na edificação do Estado Moderno decorreu, sobretudo, da profunda Reforma Pedagógica patrocinada por Marques de Pombal. Essa reforma, ao contrapor-se ao modelo jesuítico de ensino, caracterizado por um referencial teórico aristotélico-tomista, instrumentalizou o método moderno e o pensamento iluminista como política de estado. A superação da tradição pela razão (método científico) foi o vetor da transformação do Direito e do processo educacional acerca do conhecimento jurídico. Para Silva (2003, p. 94) “a reforma pedagógica, nesse sentido, não pode ser vista como um fato isolado no projeto pombalino; ao contrário, ela faz parte de um plano mais amplo da reforma do Estado, inspirado nos preceitos iluministas”. Esse autor (2003, p. 97) sintetiza:

Ao contrário da utopia iluminista do livre-pensador, os reformadores portugueses devem ser pensados a partir de um contexto complexo, em que o “tradicionalismo” estava secularmente enraizado. O despotismo esclarecido, em Portugal, impôs o ideário iluminista, não foi um movimento gradual de amadurecimento intelectual. Ao contrário, foi obra de estadista, de político e burocrata, sempre mais “utilitarista” que os intelectuais “utilitaristas” do século.

⁴ “O Brasil colônia não fomentou o diálogo do conhecimento, nem muito menos a sua produção. Deixamos de gerar uma *universitas litterarum* e escolas de ofícios para uma emancipação nacional ao longo de bons trezentos anos. Tudo o que foi permitido aos estudantes brasileiros foi a formação geral e teológica com os padres jesuítas e os estudos na Universidade de Coimbra.” GUIMARÃES, Isaac Sabbá. Metodologia do ensino jurídico. 1 ed. 2ª tir. Curitiba: Juruá, 2006, p. 74.

A partir da Reforma Pombalina no século XVIII, o ensino jurídico obteve centralidade como importante desdobramento de uma política modernizante do Estado português que, por óbvio, não tinha como pressuposto a emancipação de sua maior colônia. Nessa perspectiva política, identificar a centralidade do Direito na configuração do Estado Moderno, seja na sua estruturação, seja como sua ferramenta de legitimação, significa constatar a dificuldade em se caracterizar uma cultura jurídica própria na formação do Estado brasileiro. Isso porque, afinal, os conteúdos ministrados no processo de ensino jurídico pertenciam a uma realidade normativa portuguesa, e ainda, em face de uma legislação que também o era. O resultado foi a submissão, mesmo após a Independência, do Brasil a Portugal, quando se comparam seus modelos de Estado.

O Direito e o ensino jurídico, portanto, não se deram no Brasil em função da sociedade local, mas sim, em função de uma política de estado com interesses e finalidades próprias. Se na modernidade europeia *além-pirineus* o Iluminismo alçou velas no Direito para torná-lo uma forma de limite do poder do Estado, em Portugal e no Brasil o Direito e sua pedagogia de ensino estavam a ser serviço desse poder. O Brasil, portanto, não tinha cultura jurídica quando da sua independência, pois a prática jurídica jamais encontrou uma síntese social, mas tão somente a projeção de uma leitura normativo-positivista sobre a sociedade.

Guimarães, Silva e Machado apontam a mesma fragilidade na formação da cultura jurídica nacional. Guimarães (2006, p. 50) sinaliza que “a fase inicial da história do ensino jurídico no Brasil é marcada pela urgência que se tinha de formar um corpo burocrático capacitado e que suprisse as carências advindas com o processo de construção da identidade política nacional”. Para Silva (2008, p. 183) “Olinda e São Paulo⁵ forneceram o corpo político e intelectual que formou os estadistas que prepararam o terreno para a consolidação não apenas da Independência política, mas da manutenção da unidade nacional”. Machado (2009, p. 76), ao seu tempo, identifica o ensino jurídico no Império “(a) pelo controle do governo central; (b) pela tradição jusnaturalista; (c) pela metodologia centrada na aula-conferência; (d) por ter sido o local de formação dos filhos das elites para assumirem a direção do país; e (e) por permanecer desvinculado das estruturas sociais.”

Revela-se, assim, que o estudo do ensino jurídico no Brasil não pode prescindir do resgate dos fundamentos sociais e históricos nos quais ele teve sua gênese, sob pena de perder

⁵ Os primeiros cursos jurídicos instaurados no Brasil.

a complexa cadeia de eventos e elementos que, ainda hoje, repercutem na prática acadêmica desta área do conhecimento.

Cultura Jurídica e Currículo dos Cursos de Direito

Os currículos nos cursos jurídicos são passíveis de crítica tanto quanto os demais currículos presentes em outras áreas do conhecimento. Há, porém, uma singular distinção: ao adotar-se uma compreensão positivista do Direito (como ainda é comum nas práticas acadêmicas dos cursos jurídicos) legitima-se seu perfil pretensamente hermético enquanto sistema. Tem-se, também aí, a clássica dicotomia entre o mundo dos fatos e o mundo do Direito. Para ilustrar: o Direito pode perfeitamente cindir-se da realidade social, ainda que ao custo de sua legitimidade perante a sociedade criando, inclusive, fenômenos como “lei que pega” e “lei que não pega”. Isso significa, portanto, que embora seja possível adotar o mesmo referencial teórico para se analisar a estrutura curricular de cursos de natureza distintas, vê-se que no curso de direito tal estrutura possui um grau de vinculação ainda mais importante, pois ela, em si, é uma manifestação do Direito. A singularidade do Direito reside, portanto, no fato de que por meio de suas normativas curriculares, o próprio objeto, enquanto fenômeno social, deliberadamente limita, ou não, as possibilidades do sujeito/pesquisador.

É importante, portanto, perceber que a estrutura curricular dos cursos de Direito é tributária de uma operação jurídica e política, porém, o resultado de tal operação é a constituição de uma ferramenta própria do processo educacional.

Ao considerar o processo educacional como resultado de uma construção social, infere-se também que ela é fruto do resultado das condições e choques de forças políticas próprias dessa mesma sociedade. É neste contexto que a pesquisa em torno do currículo torna-se mais rica. Nas palavras de Goodson (2008, p. 28) “a luta para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual. A história dos conflitos curriculares do passado precisa, pois, ser retomada”.

A decisão política que forjou o nascente estado brasileiro no período pós-Independência apresentou-se no ensino do Direito por meio de duas vertentes, uma de ordem axiológica, outra de ordem epistemológica. Na perspectiva dos valores tem-se a adoção dos referenciais típicos de um Estado Liberal fruto da construção iluminista. Já na perspectiva do método incorpora-se a prática positivista que infere completa separação entre sujeito e objeto,

e ainda, a implantação de uma forma neutra de pesquisa como condições mínimas para validação de um conhecimento como sendo científico.

O resultado do processo acima exposto é a construção de um ensino jurídico que, embora decorra de uma decisão política, pretende-se, neutro e científico. Para Machado (2009, 78 p.) “com efeito, o raciocínio jurídico puramente abstrato pode levar a conclusões absolutamente equivocadas do ponto de vista histórico, já que as decisões produzidas com base num conhecimento assim não precisam ser testadas concretamente para alcançar a validade legal”. A leitura proposta por Machado, conforme citado, somente é possível pelas próprias características presentes na construção de um currículo. Como explica Goodson (2008, p. 27):

A questão, no entanto, é que o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir. Obviamente, se os especialistas em currículo, os historiadores e sociólogos da educação ignoram, em substância, a história e a construção social do currículo, mais fáceis se tornam tal mistificação e reprodução de currículo tradicional, tanto na forma como no conteúdo.

Ao somar-se os fatores acima indicados, quais sejam, perfil axiológico e epistemológico do ensino jurídico presente nos primeiros cursos de direito, e ainda, as características presentes no processo de construção curricular, percebe-se que o ensino jurídico pode, sem muita dificuldades, desprender-se da realidade social na qual está inserido.

A criação da estrutura curricular para os cursos de direito, portanto, é capaz de prescindir de uma cultura jurídica numa perspectiva hegeliana; ou seja, o currículo do curso de direito não é necessariamente fruto da síntese cultural da sociedade em um processo dialético entre o direito posto e as práticas sociais.

Sendo o Estado, o Direito, e o currículo do próprio curso de direito resultados de um processo jurídico, mas também político, percebe-se que não existe uma estrutura natural para o ensino e a aprendizagem desse campo do saber. Evidencia-se, logo, que havia outras possibilidades a serem adotadas. Descobrir quais eram essas possibilidades, e, sobretudo, porque não foram efetivadas, é o caminho a ser percorrido nas pesquisas que pretendem abraçar de forma responsável a construção histórica do ensino jurídico no Brasil. Nas palavras de Goodson (2008, p. 27):

Iniciar qualquer análise de escolarização aceitando sem questionar, ou seja, como pressuposto uma forma e conteúdo de currículo debatidos e concluídos em situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e *insights* em relação a aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. É assumir como dados incontestáveis as mistificações de anteriores episódios de controle. Deixemos claro, estamos nos referindo à sistemática “invenção de tradição” numa área de produção e reprodução sociais – o currículo escolar – onde as prioridades políticas e sociais são predominantes.

Currículo dos Cursos de Direito e Ensino Jurídico

A estrutura curricular dos cursos de direito sofreu poucas modificações normativas na sua organização, muito embora tenha havido diversas e profundas mudanças na sociedade e no estado brasileiro desde a criação de tais cursos em 1.827. Para uma melhor compreensão de como tal ocorreu é preciso entender o currículo como uma estrutura educacional complexa, e não mera disposição de disciplinas em grades curriculares.

As teorias curriculares apontam ao menos duas formas de se compreender o currículo: o currículo como prescrição e o currículo como construção social⁶. Na primeira modalidade entende-se que o currículo é um caminho a ser seguido para se adquirir certo conhecimento, podendo, ainda, ser determinado de forma isenta e neutra. Percebe-se, com isso, evidente influência de cunho positivista que procura retirar do sujeito que ensina (professor) e do sujeito que deve aprender (aluno) toda e qualquer subjetividade no processo de ensino e aprendizagem. A adoção de um currículo prescritivo, ou ainda, apriorístico, é poderosa ferramenta para a criação de tradições inventadas, na forma anteriormente citada.

É possível trabalhar o currículo, em outra perspectiva, como resultado de um processo de construção social. Com isso tem-se o desvelar de uma nova forma de ensino e de aprendizagem, a partir da qual a própria eleição de disciplinas e demais aspectos curriculares, incluindo as formas de avaliação, passam a ser, em si, objeto de investigação e labor acadêmico. Esta perspectiva faz com que o currículo se estabeleça como elemento ativo no processo de aprendizagem. Goodson destaca da seguinte forma a importância dessa forma de se estudar o currículo:

⁶ “O que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece.” Goodson, *op. cit.*, 2008, p. 78.

A lacuna fundamental é de dados sobre as repressões que ultrapassam o evento, a escola, a sala de aula e o participante. Por conseguinte, o que se torna mais necessário é um método que se detenha nos participantes, na complexidade do processo social mas que absorva também algum entendimento em relação às repressões que ultrapassam a situação. O processo humano pelo qual as pessoas fazem sua própria história não se realiza em circunstâncias de sua própria escolha, da mesma forma como acontece com as potencialidades para a negociação da realidade. O estudo histórico procura entender a forma como o pensamento e a ação se desenvolveram nas circunstâncias sociais do passado. (GOODSON, 2008, p. 75)

Com esse referencial teórico é possível uma melhor análise do perfil curricular do curso de direito e do ensino jurídico no Brasil. Fazendo um resgate normativo do tema, tem-se como ponto inicial de determinação curricular no ensino do Direito a própria lei que estabeleceu a organização dos primeiros cursos no Brasil: a Lei de 11 de agosto de 1827. É característica deste primeiro momento o estabelecimento de um currículo único e com inequívoca intervenção estatal, inclusive nas referências bibliográficas adotadas.

Nova situação deu-se em 19 de abril de 1.879, por meio do Decreto nº. 7.247 com a *"reforma do ensino primario, secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Império"*. Esta reforma lançou uma nova organização da grade curricular para o curso de direito, agregando novas disciplinas e possibilitando dois tipos de formação dentro dos cursos de direito. O bacharel formado em ciências jurídicas se tornava habilitado para o exercício da advocacia e da magistratura; já o bacharel formado em ciências sociais se tornava habilitado para assumir funções junto à administração pública. O monismo da estrutura curricular, portanto, continuava presente. Havia, por conseguinte, evidente preocupação com uma visão centralizada e unificada do fenômeno jurídico: um país, um ordenamento jurídico e uma só forma de conhecimento jurídico e sua transmissão.

Nova proposta curricular fez-se presente em 1972, por meio da Resolução nº. 03/72 do Conselho Federal de Educação, a qual foi diretamente determinada pela LDB nº. 4.024/61. Em tal resolução houve importante modificação em face das perspectivas anteriormente indicadas: o estabelecimento de um currículo mínimo. A incorporação de uma estrutura curricular mínima permitiu certa flexibilização curricular capaz de aproximar a aprendizagem das demandas sociais das diversas regiões brasileiras. Essa característica se resumia, no entanto, na eleição de determinadas disciplinas em um rol previamente determinado na referida norma. Reconhece-se, ainda assim, que por meio da citada resolução, após um período de aproximadamente cento e quarenta e cinco anos de ensino jurídico no Brasil, rompeu-se a barreira do currículo único e, ainda que timidamente, e com finalidade

nitidamente utilitário-profissionalizante, possibilitou-se salutar pluralidade na forma de se ensinar o Direito.

Já sob o regime de um Estado Democrático de Direito, inaugurado no Brasil pela Constituição Federal de 1.988, verifica-se a necessidade de se adequar o ensino jurídico em face da nova ordem jurídica e política presentes. Houve, com isso, a mais ampla e democrática consulta pública acerca da determinação da estrutura curricular dos cursos de direito. Dessa consulta sobreveio a Portaria nº. 1.886/94 do Ministério da Educação e do Desporto, a qual estabeleceu as diretrizes curriculares e o conteúdo jurídico mínimo dos cursos jurídicos.

Embora se perceba um resgate de uma formação mais humanística se comparada à estrutura curricular decorrente da Resolução 03/72, verifica-se que a técnica de concepção da estrutura curricular não foi significativamente modificada, na medida em que ainda se estabelece um currículo mínimo edificado em disciplinas e com perfil prescritivo. Prova disso é o perfil estritamente operacional presente no texto. Como uma receita a ser seguida, continua-se a determinar-se a carga horária mínima, as disciplinas e o estágio supervisionado, não havendo, porém, uma indicação de metas, ou objetivos a serem alcançados. Mesmo resgatando pressupostos de filosofia clássica, como Aristóteles em *Ética a Nicômaco*⁷, sabe-se que toda ação é destinada a uma finalidade. Uma estrutura curricular sem uma finalidade definida (ainda que para ser objeto de crítica e debate) torna-se pobre e não permite, aos olhos de quem percorre seu caminho, a criticidade necessária para apreciar/aperfeiçoar seu percurso. Sem uma finalidade, o curso, e o próprio processo educacional, torna-se uma ferramenta nas mãos de quem o rege. Não causa espanto, pois, que desde 1827, ano de criação dos cursos jurídicos, até 1.994 os cursos jurídicos não tenham sofrido grandes transformações curriculares: o modo de se ensinar o Direito sempre foi útil ao poder político instituído, fosse ele qual fosse, monárquico ou republicano, democrático ou de exceção. Este é o equívoco mais comum ao se pesquisar os problemas do ensino jurídico no Brasil, os juristas que se dedicam ao tema, preso que estão à dinâmica autopoiética do Direito, deixam de analisar a própria teoria curricular⁸. Com a entrada em vigor da *nova* LDB nº. 9.394/96 oportunizou-se,

⁷ ARISTÓTELES. Tradução: Pietro Nassetti. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret, 2003, p. 17.

⁸ Vale atentar para a observação de Goodson: "A partir desse exemplo talvez se entenda como é importante compreender as lutas precedentes em torno da definição pré-ativa de currículo. Nessas circunstâncias é politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado afirmar que "o importante é a prática em sala de aula" (da mesma forma que é uma ignorância querer excluir a política da educação. O que importa ainda, e mais obviamente neste caso, é compreender os parâmetros anteriores à prática. O que também deveria ser claro, no

contudo, outras deliberações acerca de uma configuração mais adequada para o ensino superior. Isso, por certo, estendeu-se para a seara do ensino jurídico. Como é ressaltado no Parecer 146/2002 do CES-CNE, decorrente desse novo momento educacional e normativo, espera-se a superação do “mínimo necessário” por meio de uma nova postura de ensino e aprendizagem que projetem o educando em uma via de educação continuada, seja no ambiente acadêmico, seja no ambiente profissional. Tem-se, de tal arte, uma nova gramática sendo adotada: o currículo mínimo é substituído pelas diretrizes curriculares; bem como se supera a visão de disciplinas em favor dos conteúdos a serem ministrados. É neste contexto que se estabelece a Resolução nº. 09/2004 do CNE/CES.

Apontamentos acerca da efetividade na Resolução nº. 09/2004 do CNE/CES

Em uma perspectiva estritamente jurídica não há que se questionar acerca da efetividade da referida Resolução. Em sua forma e em seu conteúdo ela não fere nenhum critério constitucional ou infraconstitucional estabelecidos. Tendo sido corretamente formulada e seguido os aspectos formais de sua publicação, e entrada em vigor, ela poder ser considerada perfeitamente capaz de espriar seus efeitos pela ordem jurídica. Tal norma, no entanto, é uma ferramenta educacional e, portanto, o maior *peso* de sua efetividade não se dá na abstrata e pré-determinada realidade normativa, e sim, no pulsante e dinâmico processo de ensino e aprendizagem.

Essa Resolução apresenta importantes inovações ao resgatar o educando como centro do processo de aprendizagem do ensino jurídico⁹. Isso é demonstrado pela explícita determinação de que os projetos pedagógicos devem levar em consideração o perfil do ingressante no curso e quais competências se esperam que ele desenvolva durante o processo. A grade curricular, logo, deixa de ser o núcleo entorno do qual se fundamenta o curso. Indo além, a grade curricular é determinada como consequência de um dado projeto pedagógico; algo que, até então, não estava determinado nas normas anteriormente citadas neste estudo.

entanto, é que não são simplesmente as definições intelectuais que emanam do currículo escrito as que possuem força”. GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. Tradução de Atílio Brunetta; revisão de tradução: Hamilton Francischetti. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 20.

⁹ Art. 3º Resolução 09/2004 do CNE/CES: “O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística 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 fomente 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”.

Constata-se, também, a definitiva incorporação da pesquisa e da extensão como fomentadores de uma atividade de aprendizagem. Tal objetivo pode ser caracterizado pelo favorecimento de estratégias interdisciplinares de ensino e aprendizagem, e ainda pela obrigatoriedade dos trabalhos de conclusão de curso e atividades complementares.

O problema não está na normatividade do texto que regulamenta os cursos de direito no presente momento, mas na falta de estudos e, principalmente, de práticas de gestão de conteúdos suportados pelas necessárias teorias curriculares.

Nos cursos de direito a não adoção de uma perspectiva educacional acerca da teoria curricular faz com que se apontem de forma casuística, ora docentes, ora discentes, como culpados de um processo dos quais, não sem responsabilidade própria, encontram-se alienados. Peixoto da Silva¹⁰ afirma que o maior problema do curso jurídico é o professor, embora reconheça que a falta de conhecimento acerca das teorias curriculares e dos objetivos educacionais também contribuem para tanto. Popp¹¹ insiste no mesmo ponto e sugere técnicas de cunho estritamente didáticas.

Pinheiro, Xavier e Isaguirre¹², ainda que partindo de outro ponto de análise (o estudo de caso como metodologia de ensino do direito civil) aportam-se em conclusão semelhante “a construção do conhecimento é um processo formado pela atuação conjunta de professores e alunos. A mescla de aulas teóricas e análise de casos, propicia a compreensão do Direito com potencial instrumento para a transformação da realidade”.

Seria intelectualmente desonesto afirmar que docentes e discentes não possuem relevância no processo de ensino e aprendizagem do conhecimento jurídico; o que se busca destacar neste texto, no entanto, é que a percepção desse processo deve iniciar-se antes pela estrutura curricular que, direta ou indiretamente, impacta nas ações dos citados atores.

Há decisões políticas e sociais, construídas em um dado contexto histórico que privilegiam determinados conhecimentos com prejuízo de outros. Considerando que todo saber jurídico também é um poder político, ignorar tais fundamentos é tornar pequena a função do Direito e de todos os envolvidos em seu processo de ensino. Esse abismo existente

¹⁰ PEIXOTO DA SILVA, Maria de Lourdes Seraphico. O Ensino Jurídico e Suas Deficiências: O Magistério Refratário. *Revista Jurídica*. Curitiba. n. 2, p. 129 – 141, out. 1983.

¹¹ POPP, Carlyle. O Direito Civil e Algumas Idéias Para a Reestruturação do seu Ensino. *Revista Jurídica*. Curitiba. n. 10, p. 74, 1996.

¹² ISAGUIRRE, Katya; XAVIER, Marília; PINHEIRO, Rosalice Fidalgo. Um perfil problematizante na formação do jurista: o estudo de casos no ensino do direito civil. In: FACHIN, Luiz Edson; NALIN, Paulo; MEIRELLES, Jussara Maria Leal; CORTIANO JUNIOR (coord.). *Apontamentos críticos para o direito civil brasileiro contemporâneo: anais do projeto de pesquisa Virada de Copérnico*. Curitiba: Juruá, 2007, p. 58.

entre o que se aprende e o que é avaliado, e ainda, do como se aprende em relação ao como se é avaliado possibilita a propagação de uma indústria cultural no ensino jurídico¹³.

Considerações Finais

A construção curricular do ensino jurídico no Brasil possui uma história singular que, quando pesquisada, possibilita compreender de forma mais madura suas limitações. A começar pela ausência de uma cultura jurídica nacional própria, tais limitações longe de serem frutos de circunstâncias aleatórias, protejam-se como conseqüências de um processo político e social que determinou um perfil de ensino jurídico e, por conseguinte, de bacharéis adequados ao poder público estatal.

Da década de 1970 em diante as normas que regulamentam a estrutura curricular dos cursos de direito sofreram modificações que possibilitaram a substituição de um paradigma curricular único e nacional, para outro flexibilizado e estruturado em diretrizes curriculares. Ainda que tais mudanças tenham acontecido, o ensino jurídico tem apresentado sintomas de crise em seus fundamentos e na qualidade de seus egressos.

Parte da constatação de um cenário de crise no ensino jurídico, mesmo havendo melhores e novas estruturas normativas relacionadas ao tema, pode ser explicada, ao menos em parte, pelo perfil auto-referenciado da prática jurídica. Esse perfil afasta perigosamente os atores do processo de ensino e aprendizagem dos referenciais teóricos da educação e, sem dúvida, das teses que alicerçam e permite uma compreensão do currículo não como um dado posto, mas sim como resultado de um processo político e social que tem no conhecimento e na sua forma de transmissão forte carga ideológica.

Percebe-se, por fim, que a efetividade da citada Resolução nº. 09/2004 CNE/CES não decorre de seu aspecto jurídico, mas de sua efetiva incorporação ao processo de ensino jurídico que, sem o suporte de uma teoria curricular adequada, manter-se-á inerte.

¹³ “É por força dessa industria cultural que livros, cursos e eventos jurídicos se transformam em autênticas mercadorias, oferecidas sem nenhum critério didático pedagógico, preferencialmente submetidos aos propósitos de lucro, fazendo com que a cultura jurídica vá se deslocando do campo da ciência e da política para o campo dos negócios e do mercado.” MACHADO, Antônio Alberto. *Ensino jurídico e mudança social*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009, p. 65.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. Tradução: Pietro Nasseti. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2003, 239 p.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca; ALMEIDA, Guilherme Assis de Almeida. **Curso de Filosofia do Direito**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005, 580 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 03-72, de 25 de fevereiro de 1972. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 1972. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/anexo.do?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fprolei%2FAnexo%2F5619081927241567121>> Acesso em: 20 jul. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 out. 2004. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/anexo.do?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fprolei%2FAnexo%2F6053770202173415162>> Acesso em: 20 jul. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 jan. 1995. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/anexo.do?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fprolei%2FAnexo%2F494369810558357424>> Acesso em: 20 jul. 2009.

FACHIN, Luiz Edson; NALIN, Paulo; MEIRELLES, Jussara Maria Leal; CORTIANO JUNIOR, Eroulth (coord.). **Apontamentos críticos para o direito civil brasileiro contemporâneo: anais do projeto de pesquisa Virada de Copérnico**. Curitiba: Juruá, 2007, 320 p.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta; revisão de tradução: Hamilton Francischetti. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, 140 p.

GUIMARÃES, Isaac Sabbá. **Metodologia do ensino jurídico**. 1 ed. 2ª tir. Curitiba: Juruá, 2006, 193 p.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009, 187 p.

PEIXOTO DA SILVA, Maria de Lourdes Seraphico. O Ensino Jurídico e Suas Deficiências: O Magistério Refratário. **Revista Jurídica**. Curitiba. n. 2, p. 129 – 141, out. 1983.

POPP, Carlyle. O Direito Civil e Algumas Idéias Para a Reestruturação do seu Ensino. **Revista Jurídica**. Curitiba. n. 10, p. 69 – 77, 1996.

SILVA, Mozart Linhares da. **O império dos bacharéis: o pensamento jurídico e a organização do Estado-nação no Brasil**. 1 ed. 3ª tir. Curitiba: Juruá, 2008, 326 p.