

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO:  
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**

**FRANCISCO RAIMUNDO ALVES NETO**

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E O CURRÍCULO DO CURSO  
DE DIREITO DA UFAC: COMPREENSÃO DA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA  
POR DOCENTES E DISCENTES.**

**BELO HORIZONTE-MG**

**2011**

**FRANCISCO RAIMUNDO ALVES NETO**

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E O CURRÍCULO DO CURSO  
DE DIREITO DA UFAC: COMPREENSÃO DA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA  
POR DOCENTES E DISCENTES.**

Tese de Doutorado apresentada a linha de pesquisa: Política, Trabalho e Formação Humana, do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, sob orientação do Prof. Dr. Fernando Selmar da Rocha Fidalgo.

**BELO HORIZONTE-MG**

2011

A474d  
T

Alves Neto, Francisco Raimundo.  
Diretrizes curriculares nacionais e o currículo do curso de direito da UFAC : compreensão da experiência vivenciada por docentes e discentes. / Francisco Raimundo Alves Neto. - UFMG/FaE, 2011.  
158 f., enc, il..

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.  
Orientador : Fernando Selmar da Rocha Fidalgo..  
Inclui bibliografia.

1. Educação -- Teses. 2. Direito -- Estudo e ensino -- Teses. 3. Ensino superior -- Currículos -- Teses. 4. Positivismo jurídico -- Teses.

I. Título. II. Fidalgo, Fernando Selmar da Rocha. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 375

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG**

À Deus, Força Maior da minha vida, que permitiu a conquista deste sonho. Grandes as adversidades, mas tudo podemos Naquele que nos fortalece. Muito obrigado, toda honra e toda glória a Ti Senhor!

À minha queridíssima mãe, Francisca Lourenço Lopes, seu exemplo de vida e integridade, ensinou-me as virtudes do bom caráter... Obrigado por tudo!

A minha irmã, Lélia, irmãos, João, Carlos, Ido, por acreditar que sou capaz de ir muito mais além... Deus me agraciou de compartilharmos da vida juntos!

À minha querida amiga e irmã, Socorro Neri, nosso amor está nas estrelas e te amo incondicionalmente... Sei do valor da nossa amizade e do quanto você deseja o melhor para mim... Muito obrigado por todo apoio, compreensão, força...

À minha querida amiga Jackie Paiva e ao amigo aracajuano José Adelmo, por todos os esforços em me ajudar nesta caminhada e de me pegarem nos braços para chegar ao topo da montanha. Vocês são anjos que Deus colocou em minha vida!

Ao paizinho de fato, Jaconias Roque de Souza, aos amigos Castro, Clarice, Nélida e Vanda, todos pessoas muito especiais que sempre estiveram ao meu lado, dando apoio e força na caminhada.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar à Faculdade de Educação da UFMG e a UFAC, que permitiu a realização deste doutorado interinstitucional, contribuindo para a formação de mais 12 novos doutores no âmbito da UFAC, o que muito contribuirá para o avanço e desenvolvimento da Instituição.

Ao meu orientador, professor Dr. Fernando Fidalgo, pela paciência, contribuição na orientação e apoio.

Aos professores e professoras da Faculdade de Educação da UFMG, em especial, prof<sup>a</sup> Dra. Lucíola Santos, que contribuíram decisivamente para a formação dos pós-graduandos durante a realização do doutorado.

À professora Dra. Andréa Maria Lopes Dantas, que não mediu esforços, com zelo e dedicação, em coordenar o curso no âmbito da UFAC.

Ao professor Dr. Rubicleis Gomes da Silva, Diretor do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas (meu centro), pelo apoio, companheirismo, força, por acreditar no meu trabalho e na capacidade de superação sempre... Muito Obrigado meu querido amigo... Tenho profundo orgulho de você...

Aos docentes e discentes do Curso de Direito da UFAC que contribuíram com o desenvolvimento desta pesquisa e permitiram sua concretização.

Aos professores Virgínia Abreu Medim, Leonardo Brito e Francisco Pereira da Costa, que na minha ausência assumiram a gestão da coordenação do curso de Direito da UFAC.

## SUMÁRIO

### **INTRODUÇÃO, 10**

### **1 O CONTEXTO ACREANO: ORGANIZAÇÃO HISTÓRICA, SÓCIO-POLÍTICA E O ENSINO SUPERIOR, 14**

#### **1.1 A organização histórica, sócio-política do Acre, 14**

#### **1.2 A educação e o ensino superior no Acre, 23**

#### **1.3 O ensino superior no Estado do Acre: da UFAC a outras IES, 34**

### **2 POLÍTICAS CURRICULARES PARA ENSINO SUPERIOR NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 90 E A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS, 38**

#### **2.1 Década de 90: contexto sócio-histórico e políticas educacionais, 40**

#### **2.2 Políticas curriculares no ensino superior e políticas neoliberais: o discurso oficial do Governo Federal, 44**

### **3 O CURSO DE DIREITO NO CONTEXTO BRASILEIRO: PARADIGMAS ORIENTADORES DO SEU ENSINO, 58**

#### **3.1 Definição de paradigma epistemológico, 58**

#### **3.2 Paradigma dogmático ou positivista do direito, 59**

#### **3.3 Paradigma da dialética social ou teoria crítica do direito, 64**

### **4 POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL: O DISCURSO OFICIAL E SUA EXPRESSÃO NO CURRÍCULO DO CURSO DE DIREITO DA UFAC, 76**

#### **4.1 O ensino de direito antes da década de 1990, 76**

#### **4.2 Diretrizes curriculares para os cursos de direito: da década de 1990 aos dias atuais, 82**

**4.3 O curso de direito da UFAC: evolução curricular e análise crítica em face das novas DCNs a partir da década de 1990, 93**

**5 O CURRÍCULO DO CURSO DE DIREITO DA UFAC: DO DISCURSO OFICIAL ÀS COMPETÊNCIAS PERCEBIDAS POR DOCENTES E DISCENTES, 102**

**5.1 Competências e habilidades nas DCNs para os cursos de direito e pela comissão de ensino jurídico da OAB para os exames de ordem, 103**

**5.2 Competências percebidas por docentes e discentes, 109**

**5.2.1 Paradigmas do ensino de direito, 110**

**5.2.2 A prática docente no curso de direito, 118**

**5.2.3 Competências percebidas por docentes e discentes, 127**

**CONSIDERAÇÕES FINAIS, 134**

**REFERÊNCIAS, 143**

**ANEXOS**

## RESUMO

A presente pesquisa objetiva analisar as diretrizes curriculares para os cursos de direito, precisamente, o currículo do curso de Direito da Universidade Federal do Acre, em que medida o saber jurídico proporcionado a formação do bacharel em direito, tem sido orientado por uma perspectiva dialética e crítica, que permita uma formação mais comprometida com a realidade do Estado e de um ensino jurídico defensor de um direito emancipatório e de realização dos fins sociais do ordenamento jurídico e de uma sociedade mais humana e solidária. O estudo parte de uma análise histórica, política, social do Acre, desde suas origens até atualidade, enfocando o período de criação do ensino superior na década de 1960, demonstrando que o curso de Direito fora criado para manter a ordem social e política de manutenção da elite do Estado. Analisa as políticas educacionais, principalmente curriculares para o ensino superior e a noção de competências como defesa forte do governo federal para garantir uma melhor formação acadêmica e profissional, de acordo com os ideários neoliberais. O ensino jurídico no seu desenrolar histórico e os paradigmas norteadores do ensino que consolidaram e formataram concepções conservadoras, principalmente do positivismo jurídico, que em certa medida compromete o avanço do ensino jurídico rumo ao fortalecimento de uma cultura jurídica voltadas aos mais necessitados e da realização dos fins sociais da justiça social. Por fim, analisa as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de direito, o projeto político-pedagógico do curso, as reformulações curriculares empreendidas no âmbito do curso de Direito da UFAC, finalizando com as percepções de docentes e discentes sobre o currículo realizado em sala de aula, nos aspectos de concepções, práticas pedagógicas e competências. O trabalho aponta como pontos nevrálgicos que o currículo do curso ainda reveste-se de uma concepção positivista, de um currículo fragmentado quanto aos eixos de formação e carece de um ensino de direito e saber jurídico mais voltado para a realidade amazônica, com toda a sua biodiversidade, carecedora de ser contemplada na formalização e práxis curricular.

**Palavras-chave:** Ensino de direito; Diretrizes Curriculares Nacionais; Positivismo jurídico; Dialética social do Direito.



## ABSTRACT

The present objective research to analyze the curriculum guidelines for law courses, necessarily, the curriculum of law, Federal University of Acre, to what extent the legal knowledge provided the formation of the bachelor in law, has been guided by a dialectical perspective and criticism, which allows a formation more committed to the reality of the State and a supporter of legal education and a law emancipating the achievement of social purposes of the legal system and society more humane and caring. The study starts with a historical analysis, political, social of the Acre, since its origins until the present time, focusing the period of creation of superior education in the 1960s, demonstrating that the course of Law was created to maintain social order and maintenance policy the elite of the State. Analyzes the politics of education, especially curriculum for superior education and the notion of competencies as strong defense of the federal government to guarantee one better academic and professional formation, according to neoliberal ideologies. The legal education in its historical unfolding and the leading paradigms of education which consolidated and formatted conceptions conservative, especially of the legal positivism, which to some extent hinders the advancement of legal education towards the strengthening of a legal culture geared to the needy and the achievement of social goals of social justice. Finally, it analyzes the national curriculum guidelines for law courses, the political-pedagogical project of the course, the curricular changes undertaken in the course of Law of the UFAC, finishing with the perceptions of teachers and students about the curriculum held in classroom, in the aspects of conceptions, pedagogical practices and competencies. The work points out that hot spots like the course curriculum still is armed with a positivist conception of a fragmented curriculum regarding the areas of training and lack of a legal education and legal knowledge more toward the Amazonian reality, with all its biodiversity, which needs to be addressed in the formal curriculum and praxis.

**Key-words:** Teaching law; National Curriculum Guidelines, legal Positivism, Dialectics of the social Law.

## INTRODUÇÃO

O ensino de Direito no Brasil constituiu-se a partir da inauguração do ensino superior através de um modelo de ensino liberal europeu. Sua realização deu-se para atender a formação da elite brasileira que tinha em suas mãos o controle hegemônico da política nacional.

Assim, estudar cientificamente o ensino de Direito é fundamental para compreender a produção sócio-histórica do saber jurídico e suas nuances no âmbito do ensino superior.

Neste trabalho pretende-se analisar o Direito e o seu ensino na Universidade Federal do Acre, a partir da dimensão curricular, numa perspectiva contra-hegemônica. O objeto central do estudo é verificar em que medida o currículo proposto desenvolve, na percepção de docentes e discentes, uma perspectiva crítica do Direito, rumo à realização de uma prática jurídica emancipatória, voltada à realização da justiça e de uma sociedade mais humana e solidária.

O currículo não é um instrumento neutro, mas produtor de ideologias, concepções e valores que determinam práticas sociais, bem como práticas pedagógicas no interior de um curso.

A relevância da pesquisa reside em pesquisar as compreensões de docentes e estudantes do curso de Direito da UFAC no tocante a um ensino reflexivo e crítico construtor de uma identidade emancipatória curricular no contexto amazônico e acreano.

O enfoque da pesquisa é de natureza qualitativa que, segundo Chizzotti (2000), descreve o homem num dado momento e numa dada cultura, captando aspectos históricos, culturais e sociais dos fenômenos no seu contexto de estudo.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explícita; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-

lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2000).

A metodologia de pesquisa desenvolveu-se através de técnicas específicas, utilizando-se da revisão bibliográfica, da análise documental e de entrevistas semi-estruturadas, aplicadas aos docentes e discentes do Curso de Direito da UFAC.

Quanto à revisão bibliográfica, a discussão sobre a compreensão de docentes e discentes de Direito da UFAC acerca do currículo que vivenciaram a partir de sua reelaboração à luz da proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior na década de 90, deu-se tomando como referência as contribuições das Políticas Públicas, da Sociologia Política e da Educação, com o enfoque nesta última área, no Ensino de Direito e no Currículo. O estudo da literatura permitiu compreender o processo de constituição das diretrizes curriculares e das políticas para o ensino jurídico em tempos de ventos cada vez mais fortes neoliberais e a conformação do ensino à lógica do mercado.

A análise da pesquisa documental na UFAC e no curso de Direito pautou-se no uso de fontes diretas: guias acadêmicos, relatórios, legislações, o projeto político-pedagógico e a proposta curricular do curso. Esses documentos contribuíram para análise do currículo formal e oficial do curso de Direito da UFAC. Desde o ano de 1997, o curso passou por reformulações curriculares, visando atender à legislação de ensino e às diretrizes curriculares nacionais. As modificações realizadas provocaram mudanças no interior do curso, principalmente, no tocante ao desenvolvimento da pesquisa e do estágio curricular supervisionado.

Visando contribuir para o aprofundamento da análise, foram realizadas entrevistas com docentes e discentes do curso de Direito da UFAC. Os instrumentos foram encaminhados por meio eletrônico digital, os quais foram respondidos no período de agosto de 2009 a junho de 2010. Para descrição da análise dos dados foram selecionados, aleatoriamente, dez instrumentos de pesquisa de docentes e dez de discentes, de um universo de quinze instrumentos respondidos pelos docentes e vinte respondidos pelos discentes.

Os instrumentos de pesquisa dos docentes e discentes obedeceram a um roteiro previamente estabelecido (anexo A e B) que contempla os seguintes eixos de análise: Concepções de Direito, do ensino de Direito e o currículo escolar; Ensino de Direito na prática pedagógica docente e, por último, Currículo do curso de Direito da UFAC.

Dessa forma, o presente trabalho pretende realizar uma abordagem crítica acerca das reformas no currículo do ensino jurídico nacional e do ensino jurídico acreano, tendo como marco histórico a segunda metade da década de noventa, onde se iniciaram as principais mudanças que buscaram efetivar uma nova formação ao bacharel em direito.

O processo de construção deste trabalho é fruto de escolhas dentro de múltiplas possibilidades e está organizado em cinco capítulos que se complementam na sistematização da análise.

Assim, o primeiro capítulo aborda a história e educação acreanas como elementos fundantes da construção de modelos de ensino que influenciaram o ensino superior do Estado e as políticas curriculares no seu processo. Destaca a criação do ensino superior no Acre e do Curso de Direito, em pleno início do regime militar no país, período de autonomia política do Estado. O Curso fora criado com uma intenção de formação de quadros para atender as demandas político-administrativas do estado nascente.

O segundo capítulo analisa o contexto educacional da década de 1990 no Brasil, em que profundas reformas no ensino ocorreram no país, no campo da gestão escolar, avaliação e currículo nacional nos mais variados graus e níveis de ensino. Aqui se destacam as políticas curriculares nacionais para o ensino superior e a noção de competências no currículo. Nesse período o currículo brasileiro passa por intensas críticas, pela implantação acrítica de modelos estrangeiros e definição de currículos voltados para os anseios mercadológicos.

O terceiro capítulo trata da caracterização histórica dos cursos de direito no Brasil desde os tempos imperiais até a atualidade, destacando que sua estrutura sempre fora influenciada por um modelo de ensino conservador e de reprodução da norma legal para atender os interesses ideológicos do próprio Estado. O curso de Direito da UFAC seguiu a mesma ordem institucional.

O quarto capítulo especifica os dois principais paradigmas epistemológicos que norteiam o ensino jurídico no Brasil e no Acre, destacando que esses paradigmas fundamentam ao mesmo tempo em que, determinam o pensar e o agir na prática pedagógica nas IES e nas instituições jurídicas.

O quinto capítulo analisa as políticas curriculares e o currículo do curso de Direito da UFAC, partindo-se do discurso oficial preconizado pelas diretrizes curriculares nacionais, as percepções de docentes e discentes do curso, sobre concepções de direito e ensino de direito, currículo, a prática pedagógica e a organização curricular em si, observando as competências desenvolvidas para a formação jurídica.

Nas considerações finais, procura-se estabelecer uma síntese provisória dos saberes e questões evidenciadas nesta investigação, no sentido de pensar, de forma reflexiva, quais os encaminhamentos necessários à concretização de um currículo do ensino de direito da UFAC que contribua para enriquecer a relação dialógica entre os saberes locais e os universais necessários a uma plena formação do bacharel em Direito comprometido com uma educação emancipatória e uma sociedade que represente efetivamente os sujeitos sociais que nela vivem como condição essencial da democracia, do pleno exercício da cidadania e do Estado Democrático de Direito.

## **1 O CONTEXTO ACREANO: ORGANIZAÇÃO HISTÓRICA, SÓCIO-POLÍTICA E O ENSINO SUPERIOR**

O estudo científico na área do currículo não possui um fim em si mesmo e nem se circunscreve ao seu território, se insere como corpo de saberes resultantes dos processos cultural, histórico, econômico e político numa determinada sociedade.

A análise é mais fecunda e ampliada quando se compreende como este corpo de saberes se estrutura a partir do contexto social, determinado por diferentes tradições, concepções, intenções materializadas em ações e práticas educacionais.

Nessa perspectiva, este capítulo aborda o Curso de Direito e o Ensino Superior no contexto acreano, enfocando os aspectos sociais, históricos, econômicos e políticos para compreender as singularidades que perpassam o movimento mais amplo da dinâmica da sociedade local e seus desdobramentos nas políticas e ações educacionais implementadas ao longo da história do curso de direito da UFAC.

### **1.1 A organização histórica, sócio-política do Acre**

O Acre é o estado brasileiro que teve sua indexação à Federação por meio de luta armada. O confronto decisivo entre os brasileiros residentes nessa região e os bolivianos que reivindicavam a posse das terras acreanas, teve início em 1902, sob a liderança de Plácido de Castro, cuja vitória selou-se com o Tratado de Petrópolis, que deu posse ao Brasil das terras acreanas, em 1903 (SOUZA, 2002).

Com a descoberta do seu potencial de riquezas naturais e a importância política no contexto histórico mundial, o Acre torna-se área de litígio entre o Brasil e a Bolívia no final de 1800. Embora a integração do Acre ao Brasil tivesse sido sonhada e almejada pelos seus idealizadores, grande foi o desapontamento para os que aqui viviam, pois a forma de governo adotada naquele período, nas palavras de Oliveira (2000, p. 58), valeu à população

residente “ser expropriada pela pátria que escolhera”, através da imposição de impostos exorbitantes e sem nenhum direito de auto-determinação política. O argumento do Governo Federal quanto aos impostos cobrados era que as somas vultosas se justificavam em função do endividamento do Brasil ao indenizar a Bolívia e o *Bolivian Syndicate*<sup>1</sup> pela perda do território acreano (OLIVEIRA, 2000). A autora enfatiza que os valores cobrados em impostos pelo Governo Federal extrapolaram em muito aos valores da dívida paga em indenização<sup>2</sup>, sem que fossem revestidos em investimentos para o desenvolvimento do Acre.

Nesse contexto em que a borracha teve relevância econômica para o governo brasileiro e as economias internacionais, o seringal passa a compor, na Amazônia e no Acre, a base econômico-social mais expressiva, transformando-se, simultaneamente, na primeira grande unidade de produção regional e no agente de profundas modificações do modo de vida da região e do seu povo.



**FIGURA 1 - Estrutura Social do Acre**  
Fonte: CALIXTO et al (1985, p. 1.)

<sup>1</sup> Grupo de empresários ingleses e americanos que receberam da Bolívia a proposta de arrendarem o Acre como estratégia de defender o território acreano contra a ocupação por brasileiros (SOUZA, 2002, p. 154).

<sup>2</sup> Para anexar o Acre ao Brasil, o Governo federal pagou de indenização o equivalente a 34.446:270\$200 (trinta e quatro milhões, quatrocentos e quarenta e seis mil, duzentos e setenta réis e duzentos centavos), sendo 32.080:000\$000 (trinta e dois milhões e oitenta mil réis) para a Bolívia e 2.366:270 \$200 (dois milhões, trezentos e sessenta e seis mil, duzentos e setenta réis e duzentos centavos) para o *Bolivian Syndicate*. Segundo Souza(2002), em oito anos o Governo Federal recolheu em impostos cobrados pela produção de borracha o equivalente à 89.892:285\$385 (oitenta e nove milhões, oitocentos e noventa e dois mil, duzentos oitenta cinco réis e trezentos e oitenta e cinco centavos), subtraindo-se o valor pago pela indenização, o Brasil saiu lucrando em 55.446.015\$185 (cinquenta e cinco milhões, quatrocentos e quarenta e seis mil, quinze réis e cento e oitenta cinco centavos).

A charge de Emanuel de 1984 apresentada na obra de Calixto et al. (1985) representa muito bem a estrutura social de dominação do Acre durante os períodos áureos da borracha.

A estrutura social, econômica e política do seringal estava organizada pelo “sistema de aviamento”<sup>3</sup> na qual o sustentáculo era o seringueiro, extrator da matéria-prima. Acima deste, estava o seringalista, proprietário do núcleo de produção. O seringal era composto de várias colocações<sup>4</sup> de seringa, submetidas, hierarquicamente às casas aviadoras de Manaus e Belém que recebiam a borracha dos seringais e abasteciam os barracões com gêneros necessários ao consumo dos seringueiros. No barracão, o seringueiro contraía cada vez mais dívidas junto aos patrões seringalistas, que mantinham uma relação de domínio e exploração.

O nordestino, principalmente o cearense, ao chegar ao território acreano era submetido ao patrão seringalista que também era explorado pelas casas aviadoras de Belém e Manaus, que por sua vez, eram ligadas ao capital internacional.

Além de pagar as despesas de viagem, o futuro seringueiro encontrava pela frente um mecanismo fortemente estrutural que o fazia ficar preso ao seringal numa prática contínua de extração do látex.

Como afirma Souza (2002, p.100), “o seringueiro era uma espécie de assalariado de um sistema absurdo. Era aparentemente livre, mas a estrutura concentradora do seringal o levava a se tornar um escravo econômico do patrão”.

Dessa forma, o trabalhador, que já chegava com um saldo negativo, era tragado pelo endividamento com o seringalista. Era essa relação que garantia o aprisionamento do seringueiro nordestino ao barracão e ao seringalista, fazendo-o permanecer no seringal, para ampliar a produção gumífera. Na maioria dos casos, o homem amazônico não desenvolvia uma agricultura de subsistência, tendo em vista que concentrava todos os seus esforços na extração do látex, atendendo aos interesses do patrão seringalista, cumprindo as ordens instituídas de proibição a qualquer tipo de cultivo agrícola. Isolado da família, por não possuir condições financeiras para custear a sua vinda ao

---

<sup>3</sup> Cadeia produtiva de exploração econômica que iniciava no seringueiro e desembocava em última instância nas empresas internacionais interessadas em comercializar a produção gumífera da Amazônia.

<sup>4</sup> Parte das terras de um seringal em que os seringueiros trabalhavam na extração do látex.



seringal, vivia de sonhos, na esperança de conseguir dinheiro com a produção da borracha e um dia retornar à sua terra de origem com a vida bem estruturada economicamente (SOUZA, 2002).

A partir de 1912, o Brasil enfrenta uma crise no setor gumífero devido à concorrência com a borracha da Malásia e do Ceilão que fomentou a queda das casas aviadoras de Belém e Manaus, repercutindo nos seringais amazônicos com a progressiva inadimplência de inúmeros seringalistas. As casas aviadoras, sem capital de giro, recorriam a empréstimos na esperança de uma revalorização do preço da borracha, o que não ocorreu, levando-as à falência e à liquidação dos seus bens (SOUZA, 2002).

A crise da borracha atinge diretamente o seringueiro, que agora se via na situação de readaptar-se ao cultivo da terra para garantir, pelo menos, a sobrevivência.

Essa crise provocou um intenso êxodo rural para as cidades mais próximas, preocupando o governo local devido à iminência de uma situação crítica, com as constantes ameaças de saques e cenas de mendicância pela cidade (BEZERRA, 1993).

Nas décadas de 1960 e 1970, o Governo Federal elaborou diversos planos para o desenvolvimento econômico da Amazônia, construiu as rodovias Belém – Brasília, Transamazônica e Perimetral Norte, provocando mudanças significativas como a vinda de pessoas do sul e sudeste do Brasil para participar do processo de ocupação das terras acreanas (SOUZA, 2002).

Numa conjuntura nacional e regional favorável, na década de 1960, desenvolveu-se o sindicalismo rural através das ligas camponesas e do sindicato dos trabalhadores rurais de Rio Branco. O movimento do trabalhador do campo foi intensamente combatível e influente, caminhando na direção de um processo rápido de conscientização da massa rural, sendo contido duramente pelo golpe militar de 1964 (COSTA SOBRINHO, 2001).

As ligas camponesas contam com o apoio do recém-eleito, governador e professor José Augusto de Araújo, que em janeiro de 1963 procurou, logo no início de seu mandato, desenvolver uma política que combatesse os privilégios das oligarquias locais, incentivando a instalação e ampliação do campo de ação das ligas camponesas. Só em seus primeiros meses as ligas já contavam com aproximadamente 3.000 filiados, que se encontravam motivados pela

bandeira de luta em defesa das necessidades básicas dos camponeses e de uma efetiva reforma agrária (COSTA SOBRINHO, 2001).

Era a consciência da luta contra a absurda concentração de terras nas mãos de poucos. Denunciava-se a péssima condição de vida e de trabalho no seringal, o baixo preço pago pela borracha, os preços exorbitantes cobrados pelas mercadorias vendidas no barracão, a proibição de plantar, o roubo nas balanças, a apropriação ilícita dos lucros, a proibição da venda de borracha e da compra de gêneros alimentícios a outros que não fosse o próprio patrão e a proibição do funcionamento de escolas impedito que o trabalhador e sua família tivesse acesso à leitura, à escrita, e à matemática como forma de manutenção da estrutura de exploração econômica (BEZERRA, 1993).

As ligas se organizaram, inicialmente, em Rio Branco, tendo como principais associados colonheiros, ribeirinhos e posseiros. Na medida em que o movimento se expandia, as ligas iam obtendo a adesão dos seringueiros que se constituíam na maioria dos trabalhadores das áreas rurais acreanas.

Até a segunda metade do ano de 1963 a liga foi o movimento mais organizado de trabalhadores rurais, no Acre, no encaminhamento das lutas no campo. Nesse mesmo período, ocorreu uma disputa hegemônica do movimento com outras forças, principalmente com o sindicalismo rural e a Igreja Católica. Com o golpe militar de 1964 as ligas foram reprimidas e extintas e seus militantes presos ou postos em fuga (COSTA SOBRINHO, 2001).

A luta pela terra elevou o nível de consciência do seringueiro e do posseiro, que passaram a organizar-se coletivamente para resistir aos fazendeiros e aos jagunços, vindo a utilizar, e mesmo desenvolver, as mais diversas formas de luta, inclusive a resistência armada (SOUZA, 2002).

Souza (2002) afirma que homens, mulheres e crianças que habitavam os seringais criaram inúmeras formas de resistência contra a dominação e a exploração dos seringalistas e dos fazendeiros, fortalecendo laços de solidariedade na luta em defesa de suas terras.

No acontecer dos empates<sup>5</sup>, as mulheres se colocavam de forma estratégica com suas crianças, à frente dos seus companheiros, na tentativa de

---

<sup>5</sup> Os empates são mutirões de seringueiros que formam um movimento de resistência. À medida que os seringueiros tomam conhecimento de que têm companheiros sofrendo pressões ou áreas sendo ameaçadas de desmatamento

impedir violência policial, numa postura de quem também é responsável pela defesa de seus modos de vida (SOUZA, 2002, p. 41).

Segundo Souza (2002) os empates estavam carregados de valores que foram vividos coletivamente por seringueiros em seus trabalhos, em suas festas, em suas fugas, em suas relações sociais de “meeiros”<sup>6</sup>, em suas famílias, em seus passeios, em sua medicina tradicional, em suas lutas pela educação, em seus adjuntos<sup>7</sup> e em suas convivências no interior das comunidades religiosas e no sindicato dos trabalhadores rurais.

Antes de tornar-se referência para outras formas de resistência dos seringueiros amazônicos à prática do empate teve sua concretização no próprio viver do seringal. Chico Mendes mostrou a característica originária do empate e de como eram compreendidos pelos trabalhadores seringueiros. O movimento liderado por ele foi forte, incomodando os grandes fazendeiros do Acre, ao ponto de ser vitimado por essa elite agrária local na década de 1980.

Os conflitos sociais, agrários, os problemas rurais e urbanos eram veiculados através dos meios de comunicação alternativos contribuindo na construção de uma consciência política emancipatória. Além de Chico Mendes vários líderes sindicais foram assassinados por defender uma sociedade orientada por uma consciência política que combatesse todas as formas de opressão e marginalização dos oprimidos.

A problematização, principalmente no tocante a questão fundiária e aos conflitos decorrentes do uso e apropriação da terra, só tomou visibilidade com a divulgação das chacinas, dos atos de violência e das mortes de inúmeros líderes sindicais acreanos na mídia internacional, que dando publicidade a tudo que ocorria no Acre, uniu-se aos movimentos e organizações sindicais na pressão ao Governo Federal no sentido de criar uma política agrária urgente e impedir os atos de injustiça praticados por autoridades locais, visando garantir os direitos humanos e atender aos interesses sociais de grande parcela da população do Estado queurgia por justiça social.

---

pelos fazendeiros, reúnem as várias comunidades vizinhas, principalmente, a comunidade afetada, e organizados em assembléias no meio da mata mesmo, criam grupos de resistência que se colocarão diante das foices e das motosserras de maneira pacífica e organizada (GRZYBOWSKI, 1989, p. 18).

<sup>6</sup> O que planta em terreno alheio, e com o qual o proprietário reparte o resultado das plantações (GRZYBOWSKI, 1989, p. 45).

<sup>7</sup> Ajuda mútua entre os seringueiros no processo produtivo. (SOUZA, 2002, p. 52).

A forte presença da Igreja através da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), apoiando incisivamente a resistência do trabalhador e a instalação da Delegacia da Confederação dos Trabalhadores da Agricultura no Acre (CONTAG) juntas, passaram a orientar o movimento e encaminhar a resistência para o âmbito da organização sindical que recebeu a adesão maciça da população rural. O sindicalismo rural ressurgia forte e, em pouco mais de cinco anos, quase todos os municípios do Estado tinham sindicatos organizados (COSTA SOBRINHO, 1992).

Ainda na década de 1970 o Governo Federal criou a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) e elaborou um conjunto de medidas e ações para fomentar o desenvolvimento socioeconômico da região, especificamente na agricultura e pecuária.

Nesse mesmo período, o Governo Federal abriu caminho para o investimento do capital internacional, que passou a ocupar a Amazônia com interesses específicos pelas riquezas extrativas, principalmente, a madeira nobre e os recursos minerais.

Em 1975, no governo do presidente Ernesto Geisel, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Amazônia (POLAMAZÔNIA), dirigido para a ocupação de áreas ainda não ocupadas, privilegiando projetos agrominerais e agropecuários. Esse programa, somado a uma política fiscal do Governo Federal, incentivou grandes proprietários nacionais e estrangeiros a ocupar as terras sem levar em consideração os sujeitos sociais que já viviam na região como índios e posseiros. Este fato gerou sérios problemas fundiários entre aqueles que compraram grandes extensões de terra e os donos nativos da região (COSTA SOBRINHO, 2001).

Os seringais acreanos eram vendidos no sul e sudeste do Brasil por preços irrisórios, o que fomentou compras exacerbadas de terras da região, transformando-as de áreas extrativistas em áreas de pastagens para a pecuária extensiva.

Como afirma Costa Sobrinho (2001, p.13):

As políticas públicas definidas à época para a Amazônia tinham por objetivo a rápida incorporação dessa imensa área ao conjunto da economia nacional. A chamada "Operação Amazônia", de forte conteúdo geopolítico, foi a estratégia de ocupação do espaço amazônico e para sua implementação foram alocados recursos através do crédito fácil e barato nos bancos públicos e incentivos

fiscais, com vistas a promover deslocamento de migrantes capitalistas nacionais e estrangeiros dispostos a participar do grande projeto da ditadura para a integração nacional. Nesse projeto, naturalmente as atividades econômicas tradicionais da região não eram parte considerada, portanto no caso do Acre, os velhos extrativismos gumíferos e da castanha estavam fadados ao desaparecimento.

Continua o autor:

A marcha em direção ao Acre foi arrasadora. A compra dos seringais, cuja extensão nunca havia sido definida, permitiu o uso e abuso pelos novos proprietários do conhecido método de esticamento da terra, incorporando então aos seus domínios grandes áreas devolutas, com ou sem possuidor identificado. Para a ocupação dessas áreas foi lançada uma operação de destruição sem controle e indiscriminada da floresta, com o objetivo de instalar fazendas e implantar a pecuária extensiva de corte. No lugar de uma floresta exuberante, estava fadada a surgir uma paisagem de extensos campos com pastagens artificiais, cuja monotonia seria quebrada pelas patas do boi. O lema era criar boi, abater e exportar a carne através do Oceano Pacífico (COSTA SOBRINHO, 2001, p. 13).

Costa Sobrinho (2001) afirma ainda que a violência no interior da floresta se instalou em níveis nunca antes vistos. Desapossar índios e seringueiros tornou-se a ordem do dia e, para tanto, mobilizou-se todo um ordenamento jurídico–institucional na manutenção de determinados interesses políticos e econômicos, com a atuação na causa de advogados, oficiais de justiça, promotores, juízes, delegados, policiais, jagunços e pistoleiros.

Além do apoio do Governo Federal, o governador do Estado do Acre Francisco Wanderley Dantas, no período de 1971 a 1975, incentivou a entrada de capitais no Acre com ampla divulgação propagandística no sul e sudeste do País afirmando ser o “Acre a nova Canaã. Um Nordeste sem seca. Um Sul sem geadas. Invista no Acre e exporte pelo Pacífico” (SANTANA, 1988, p. 150).

O movimento migratório em direção ao Acre, de grandes, médios e até pequenos proprietários do sul e sudeste em decorrência das propagandas e divulgação de pretensas vantagens dadas pelo governo local, transformou a região de forma brusca, em uma nova cartografia de concentração de terras e riquezas nas mãos de poucos. Para visualizar melhor, Santana (1988) ao estudar as empresas instaladas no Acre, confirma que 45,4% dos seus acionistas eram naturais de São Paulo e 47,5 % participavam de alguma forma da administração delas. Tornavam-se também o maior grupo madeireiro com aproximadamente 15 % da produção extrativa.

Segundo Costa Sobrinho (2001) o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, em 1978, declarou em suas estatísticas que proprietários residentes em São Paulo tinham no Acre 212 imóveis com cerca de 2.239 milhões de hectares, propriedades que correspondiam a 18 % de toda a área de terras cadastradas no Estado do Acre.

O sociólogo utilizando-se dos dados do INCRA e do Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal - IBDF demonstrou que somente de 1970 a 1974, foram vendidos a 284 proprietários residentes fora do estado seringais que somavam 4.280.930 hectares e que 92 % dessa área, ou seja, o total de 1.438.450 hectares pertenciam a apenas 4 proprietários. A área comercializada representava quase 30 % da área total do Estado.

Municípios como Feijó, com área de 1 milhão e 900 mil hectares, dois grandes grupos se diziam possuidores de 1 milhão e 100 mil hectares. Em outro município, Tarauacá, com área aproximada de 2 milhões e 400 mil hectares, um grande proprietário gabava-se de ter só ele, vendido 2 milhões e 200 mil hectares (COSTA SOBRINHO, 2001, p. 29-30).

Os grandes latifundiários ou as empresas que se instalaram na região utilizavam de diversos métodos de expulsão dos habitantes locais: como a compra da posse e benfeitorias por preços irrisórios, trocas por lotes inferiores, destruição de plantações, invasão de posses, proibição de desmate para o plantio de roçados, obstrução de caminhos e varadouros, rios e igarapés, espancamentos, prisões e assassinatos. A certeza da impunidade fazia com que esses fazendeiros não tivessem o menor escrúpulo e cuidado em ocultar suas práticas criminosas (SOUZA, 2002).

As cidades acreanas, neste período, apresentam a mesma cartografia agrária do país: forte concentração de extensas áreas de terra nas mãos de poucos, um intenso êxodo rural, principalmente para a capital, Rio Branco, o que interferiu no desenvolvimento de uma política pública urbana organizada e planejada. Muitos bairros nasceram da noite para o dia, através da posse ilegal de terras. As políticas públicas e sociais não davam conta de atender a convulsão social da cidade a partir da década de 1980.

Muitos conflitos se avolumaram a capital acreana e ao Estado, sendo imposta a obrigação de atender as demandas pelos direitos básicos do cidadão, num momento em que passava por um processo de redemocratização

e de construção de um ambiente institucional que atendesse as necessidades mais prementes e imediatas da sociedade.

Nos últimos treze anos, o Acre vem sendo administrado por uma gestão oriunda de uma coligação político-partidária denominada Frente Popular, constituída por partidos como o PT, PC do B, PV e outros. A ação do Estado concentrou-se em aprofundar o desenvolvimento das políticas públicas básicas e de reestruturação da infraestrutura das cidades e estradas, contribuindo para a minimização do isolamento geográfico e priorizando o atendimento de necessidades básicas previstas constitucionalmente. O Acre por ser um estado dependente dos recursos que recebe da União, apresenta ainda muitos desafios no campo da educação, da saúde, como a prevenção e o enfrentamento às epidemias que assolam a região, além da construção necessária de uma vocação regional ao trabalho e desenvolvimento econômico local. A necessidade de proteção da sua área fronteira com o combate à expansão do narcotráfico nas divisas do Peru e Bolívia, o que fomenta uma rota criminosa que só contribui para comprometer o sistema de segurança interno do Estado e do país e aumentar a intensa criminalidade nos meios urbanos.

Nesse contexto de uma realidade complexa de avanços e desafios para a região é fundamental analisar o processo de construção do sistema de ensino acreano na educação básica e na educação superior com a finalidade de entender o processo de criação e de instalação do curso de Direito da UFAC, levando-se em consideração, por um lado, a manutenção da ordem institucional estabelecida, visando à garantia da consolidação do Estado, na década de 60; e, por outro lado, a pressão da elite pela implantação do ensino superior.

## **1.2 A educação e o ensino superior no Acre**

A constituição e o desenvolvimento da educação no Acre estão intimamente relacionados ao desdobramento dos fatos que ocorreram

historicamente em torno da economia extrativa e a conseqüente organização social que teve como base essa atividade produtiva.

Compreende-se que durante toda a história acreana a institucionalização do processo de ensino deu-se de forma conflituosa, numa sociedade claramente demarcada por interesses antagônicos entre seringalistas e seringueiros.

Por não haver escolas, o estudo das primeiras letras e do cálculo matemático estava sob a responsabilidade de pessoas mais esclarecidas que ensinavam os filhos dos seringalistas e recebiam pagamento pelos seus serviços. Raramente os patrões seringalistas permitiam que os filhos de seringueiros pudessem ter assistência educativa, quando permitiam era para contribuir nas tarefas de controle da produção gumífera e na venda de mercadorias aos seringueiros (BEZERRA, 1993).

Com a necessidade maior de acesso ao saber escolar e a pressão das comunidades criou-se nos grandes seringais as primeiras escolas para os filhos dos seringalistas e seringueiros.

Os seringueiros nordestinos viam o quanto era importante e necessário possuir conhecimentos mínimos para não serem enganados pelo patrão seringalista. Em muitos casos, após exaustiva jornada de trabalho e extensa caminhada pela floresta, os seringueiros alfabetizados se propunham, sob a luz da lamparina, a ensinar aos seus filhos e aos familiares (BEZERRA, 1993).

Esse processo educacional representou para os seringueiros uma via importante de resistência às ações desonestas dos patrões seringalistas, à concretização de uma prática de solidariedade e à formação de uma comunidade, socializada no seringal como possibilidade do exercício consciente de uma vida coletiva.

O domínio da leitura, da escrita e da tabuada significava assegurar poderes. A convivência diária em meio a conflitos, aumentava no seringueiro o desejo pela superação da ignorância como forma de resistir a dominação dos seringalistas e fugir da dependência econômica, com as intermináveis dívidas contraídas (BEZERRA, 1993).

Os seringueiros acreditavam que o domínio desses saberes representava, além do poder de controle sobre seus lucros junto aos patrões, uma saída para uma vida melhor.



À medida em que foi se estruturando a administração do Território, iniciou-se a organização, de forma rudimentar, de um sistema de ensino. Na capital Rio Branco, em 1915, foi inaugurada a primeira escola mantida pelo Governo do Território. Nesse período, o sistema de ensino contava com professores leigos e um altíssimo índice de analfabetismo pela carência de pessoas capazes de contribuir com a instrução primária na região (GINELLI, 1982).

Até 1920, a situação de atendimento à população era bastante precária e poucos tinham acesso à escola.

Os primeiros fatores que interferiram na organização do ensino primário foram a dispersão da população no meio físico-geográfico, tendo em vista que os seringais eram distantes, e a própria situação geográfica (clima, hidrografia, vegetação, etc.), além disso, as questões culturais e reais das comunidades também inviabilizavam a estruturação do sistema de ensino.

Afirma Azevedo e Bezerra (1999) que apesar das preocupações dos responsáveis pela instrução pública, as escolas precisavam da viabilização de melhores condições de trabalho e ensino para resolverem problemas como o elevado número de alunos em salas multisseriadas, a carência de livros didáticos e de materiais pedagógicos, a necessidade de investimento na formação dos professores e ampliação da infraestrutura física das escolas. Os professores primários recebiam seus salários uma vez por ano quando o repasse da União era feito ao Território.

Considerando-se as peculiaridades de cada município ou comunidade do Acre, o quadro apresentado demonstra, em linhas gerais, o caminhar incerto e sinuoso da educação na região, palco dos intensos conflitos agrários e da urgência por intervenções necessárias à construção de uma ordem sócio-política e educacional para a população do Estado.

Com a autonomia política do Estado, em 1962, os líderes do movimento pró-Estado realizaram uma série de reformas administrativas para atender a estrutura do novo Estado (SOUZA, 2002). O sistema de ensino estruturou-se timidamente na capital e interior do Acre com uma série de experiências educacionais como: o curso supletivo do Sistema Rádio Educativo Nacional destinado à educação de adultos, as escolas agrícolas, a educação pré-primária e a ampliação do curso secundário.

Naquele momento, o contexto sócio-econômico e cultural do Estado do Acre é fundamental para compreender a criação do ensino superior acreano, especificamente do ensino de direito na Universidade Federal do Acre, já que a região vivia momento de intensa efervescência política e clamor social.

Albuquerque Neto (2007) afirma que: a expansão das fronteiras agrícolas trouxe, como consequência a desarticulação da economia extrativista, daí surgem os conflitos pela posse da terra, a formação do fluxo migratório rumo aos centros populacionais, invasões de terras às margens dos rios e igarapés, impróprias para a habitação, elevação do nível de desemprego e a explosão da demanda escolar.

Foi nesse contexto de dependência e de luta pela sobrevivência, pela posse da terra e pela convivência em harmonia com a natureza que se constituiu a história do povo e da educação acreana. A década em que se fundaria o ensino superior no Acre é marcada por profundas transformações econômicas, motivadas por uma nova ordem política que se propusera a modificar as prerrogativas produtivas até então utilizadas no Estado. O extrativismo, fonte histórica determinante do processo econômico movido na região por tanto tempo, daria lugar à pecuária extensiva. O espaço social do seringueiro passaria por enormes mudanças que, sem sombra de dúvida, dariam uma nova feição a sociedade acreana. O ensino superior a ser implantado teria que lidar com essa nova realidade, com esse novo tempo se quisesse traduzir as aspirações de uma sociedade em constantes transformações, ou ao menos deixar claro que não estava disposto a criar uma ilha de letrados em um estado carente e sedento por melhorias em todos os setores (OLIVEIRA, 2000).

Nesse momento histórico, a realidade acreana não se diferenciava muito do restante do país, apesar de que, no contexto amazônico, ganhava contornos mais graves. Reconhecer capilarmente que não se admite um país democrático, garantidor dos anseios de seu povo, que não faça um intenso investimento na educação para o desenvolvimento em todos os sentidos do seu povo. Brasil marcado pelo estigma do subdesenvolvimento, não era diferente na década de 1960 no Acre.

O sistema de ensino da época da elevação do Acre a estado concentrava-se na oferta do ensino primário. Isso se verifica nos frágeis

centros urbanos do Estado, vindo, tempos depois, e de forma extremamente tímida, a se expandir para a zona rural. Na época o grande contingente populacional alojava-se longe dos centros urbanos por conta de inúmeros motivos de ordens históricas e sociais. A educação nesta região, timidamente conseguia garantir os direitos mínimos do povo de terem uma boa escola e uma educação de qualidade.

Nessa marcha, apontando poucas mudanças que aconteciam na esfera educacional acreana, Albuquerque Neto (2007), afirma que para atender as prementes exigências do mercado de trabalho implementou-se a profissionalização dos alunos em cursos técnicos e de magistério.

O primeiro, para suprir a necessidade de profissionais em uma área bastante forte no estado, pois indústrias e outras atividades não conseguiam fazer frente ao comércio que desde os tempos iniciais de formação já era forte ; e o segundo, como mecanismo para amenizar os problemas educacionais e diminuir o quadro de ensino crítico do Estado.

Segundo Farias (2003, p. 14) a população do Estado era predominantemente rural, 72, 23%, numa dispersão territorial e isolamento geográfico. As desigualdades sociais e econômicas se expressavam no campo educacional, no final da década de 60 e início da década de 70, a faixa etária em escolarização, 10 a 14 anos, perfazia um total de 78, 38% de analfabetismo no Estado. Este quadro educacional comprometia o projeto político do governo estadual de valorizar os profissionais da terra e de desenvolver uma gestão pública para os acreanos (ALBUQUERQUE NETO, 2007).

O quadro técnico que compunha o poder executivo local era constituído de recursos humanos que advinham de outros Estados do país, na década de 60, com a autonomia política do Estado, a defesa era “um Acre para acreanos”<sup>8</sup>. Assim, naquele momento percebeu-se a necessidade de preparar recursos humanos para atender as exigências burocráticas do Estado.

Um fato que veio colaborar, para a implantação de uma universidade no Acre, foi a realidade precária da educação no estado. Em 1969, a realidade educacional para o antigo ensino primário tinha o seguinte quadro: das 49.608 crianças na faixa etária de sete a quatorze anos, 21.028 estavam sem escolas.

---

<sup>8</sup> *Slogan* utilizado pelo candidato José Augusto Araújo, primeiro governador eleito por voto direto (OLIVEIRA, 2000, p. 49).

Dos 1.159 professores que atuavam neste nível de ensino, 121 tinham formação correspondente ao normal segundo ciclo, 232 tinham apenas o primeiro ciclo, 758 tinham o primário completo e 48 professores não tinham sequer o primário completo (BRASIL, 2006, p. 26).

No ensino médio a precariedade era maior do que no primário, sobretudo se levada em consideração a qualificação dos docentes. Dentre os professores qualificados, alguns deles eram profissionais liberais, como médicos e advogados, que exerciam suas profissões nos municípios e também lecionavam, mas a grande maioria era oriunda desse mesmo grau de ensino.

Segundo Albuquerque Neto (2007), no início da década de 60, o Acre não possuía jornal diário nem biblioteca pública. As verbas destinadas à educação giravam em torno de 5% do orçamento geral do estado e eram constantes os atrasos de pagamento dos professores. A ingerência política nomeava ou afastava diretores de escolas, de acordo com os interesses e pressões partidárias. Nem mesmo os secretários de educação escapavam dessa regra. Em quatorze meses, o governo de José Augusto de Araújo, primeiro governo eleito, teve três titulares na pasta da educação.

Dados do censo IBGE de 1960 dão conta que a população acreana na época girava em torno de 160.000 pessoas, das quais aproximadamente 120.000 eram analfabetas. A clientela escolarizável do ensino primário era formada por 30.000 crianças, das quais somente 10.000 tinham acesso à escola. Para piorar o quadro educacional alarmante, não existia curso superior de formação de professores e, mesmo no ensino normal, só havia uma escola pública na capital (ALBUQUERQUER NETO, 2007).

Segundo Oliveira (2000, p. 84), na criação dos primeiros cursos superiores no Acre, não funcionou o planejamento em razão dos interesses sociais, que indicavam o curso de Filosofia, Ciências e Letras como o desencadeador da expansão da escola pública elementar e secundária, rompendo o círculo vicioso da ignorância e da falta de escolaridade dos acreanos. Também não funcionou o planejamento do ensino superior no Acre de acordo com os interesses econômicos do Estado que, por questão de coerência, exigia um curso superior de Agronomia. Prevaleceram os interesses da elite que desejava, de qualquer modo, um curso superior no Estado. E o

curso de Direito se apresentava como o mais próximo da realidade, considerando as facilidades para sua concretização.

O curso de Direito foi a semente que gerou a futura Universidade Federal do Acre, com as posteriores Faculdades de Economia (1968) e de Educação (1970) e proveu o Estado de profissionais qualificados necessários à consolidação do Poder Judiciário e do sistema de segurança civil com o preenchimento futuro do quadro de delegados, promotores, procuradores, juízes, por bacharéis de direito (OLIVEIRA, 2000, p. 84).

Formava-se deste modo, prioritariamente, os intelectuais necessários aos órgãos coercitivos que garantiriam o exercício da dominação da sociedade política, num período em que a hegemonia do poder não era, evidentemente, conquistada pelo consenso da sociedade civil, como foi a década de 1960, período em que fora criado o ensino superior acreano.

Para suprir as necessidades de recursos humanos para o Poder Judiciário, se recorreu aos setores político-governamentais para que a escolha privilegiasse a criação do Curso de Direito e, assim, atendesse as demandas provenientes da organização política do Estado, recém-criado, na primeira metade da década de 1960, dada a carência de pessoal qualificado na área, pois o Estado contava com apenas seis profissionais da área jurídica (OLIVEIRA, 2000).

Através da Resolução nº 02, de 30 de dezembro de 1964 é autorizado pelo Conselho Estadual o funcionamento do Curso de Direito, inaugurando o ensino superior no Acre a partir do ano de 1965, sob o governo militar e sob o modelo estrutural e ideologicamente tecnocrático que imperava no país.

O Acre contava então com apenas dois anos de sua elevação à categoria de Estado. O Curso de Direito foi criado com a estrutura de faculdade isolada por isso chamava até antes da departamentalização, ocorrida a partir de 1978, de Faculdade de Direito.

Nesse período inicial de funcionamento do curso, houve certa resistência do Conselho Federal de Educação em aprovar o seu funcionamento pela precariedade das condições materiais e de pessoal para a instalação. Mesmo com todas as intempéries, o funcionamento do curso foi aprovado tendo em vista a carência de técnicos para atender a administração estadual e também porque a maioria dos profissionais de nível superior que residia e atuava

profissionalmente no Acre era advindo de outros Estados e não fixava residência pela falta de condições de vida no Estado. Além do mais, os acreanos que iam para fora do Estado estudar, em sua maioria, não voltava para a terra natal.

Em um estado sem base industrial, com o seu principal produto do setor primário em decadência, os empregos públicos conformavam um espaço privilegiado. Neste sentido, empregos melhores seriam para os mais escolarizados, daí advém a busca pela criação do ensino superior no Acre, onde a elite acreana, economicamente falida pela queda do extrativismo e os políticos eram os principais interessados.

Os interesses em jogo no momento não eram os da sociedade acreana pobre e analfabeta, mas os dos seringalistas arruinados economicamente e de alguns comerciantes e políticos. Estes, organizados em torno de partidos, visavam ocupar cargos públicos para, através deles, tirar proveito econômico e prestígio político. Como o conhecimento das leis sempre foi o caminho por excelência para se chegar aos cargos públicos, a implantação do Curso de Direito foi escolhida por satisfazer as exigências e interesses da elite local. (FARIAS, 2003, p. 99).

A criação da Universidade Federal do Acre se deu em meio a essas intensas transformações como anseio de uma classe média recém constituída e como produto da situação política do país e do Estado com o regime da ditadura militar. Assim, a Universidade é criada no contexto de uma educação fortemente tecnicista que combinava com os interesses do Estado em ascensão.

Apesar disso, não podemos determinar que esses *déficits* educacionais da população, bem como nossas carências mais prementes, tenham influenciado de maneira decisiva as autoridades competentes que, tempos depois, ensejariam a criação do ensino superior no Acre. Por mais que houvesse um reclame generalizado de vários segmentos da sociedade acreana, inconformados com os atrasos e com os descasos do poder público para com o estado, a implantação de uma universidade atendeu bem mais a uma aspiração elitista do que a responder as necessidades de um povo marcado fortemente pelo analfabetismo.

Oficialmente, o ensino superior do Acre pode ter como marco de fundação a sanção do projeto que criava a Faculdade de Direito através da Lei 15, de 12/10/1964, feita pelo deputado José Akel Fares, que na época teria assumido interinamente o governo de Edgard Siqueira, golpista indicado pelo Regime Militar para substituir José Augusto de Araújo. Num puro oportunismo político, esse governador interino, fez o que Siqueira tinha vetado, por achar que o momento não era o mais adequado para instalar um curso superior no Acre. Pode-se dizer que eventos como esse dava às elites acreanas a sensação de que o caminho a ser seguido para que o Acre pudesse ser governado por acreanos passava necessariamente pela criação de um curso superior capaz de qualificar a população local mais instruída. (SOUZA, 2002; FARIAS, 2003).

Diante das enormes dificuldades em iniciar o ensino superior em um estado novel, apontados por Souza (2006, p. 17 – 20), consideramos ser importante nos afastar dos episódios, fatos e vicissitudes funcionais, e buscar compreender o surgimento do Curso Superior no Acre como algo mais complexo, mais inserido em estruturas maiores de planejamento que, por mais que cedessem a vaidades de eventuais personagens, tendo as condições adequadas e suficientes, cedo ou tarde iriam ser implementadas.

Avaliando os acontecimentos que antecederam a fundação do curso de Direito, podemos nos certificar que as contingências pontuais que marcaram tal momento fazem parte de algo mais bem desenvolvido. O Acre já tinha um Conselho Estadual de Educação (CEE), responsável pelo cumprimento das diretrizes previstas na LDB nº. 4.024/61 e que passava a funcionar efetivamente a partir de 1964. Esse órgão, responsável pela autorização de funcionamento dos estabelecimentos em nível estadual de ensino superior, pode ser considerado como um eficiente demonstrativo das conjunturas que se montavam para adequar o estado a novos tempos, favorecendo, quer os interesses das forças dominantes locais, quer dando sustentação ao projeto nacional proposto com o Golpe Militar (FARIAS, 2003).

No fundo, nenhum nem outro contava com a participação popular em larga escala. Nesse projeto educacional, os clamores, anseios e problemas que ocupavam o dia a dia da população não foram trazidos, nem foram postos na ordem de construção de um debate mais democrático. Farias (2007, p. 97 –

99): questiona a criação do curso de Direito se, no Plano Estadual de Educação, constava a solicitação para a criação de uma Faculdade de Filosofia.

O curso de Direito foi criado e implantado, em primeiro lugar, para assegurar a uma parte da elite a formação necessária para viabilizar o slogan “O Acre para os acreanos”. O diploma deste curso possibilitaria a muitos ocupar cargos e funções públicas, principalmente no poder Judiciário local e na burocracia estatal, que começava a se desenvolver (FARIAS, 2003).

Esta afirmação prende-se ao fato de que para a implantação do curso não foram considerados os interesses sociais [...]. Na sua escolha não esteve em pauta uma proposta de educação que possibilitasse uma melhor compreensão da realidade social e econômica, nem uma intervenção técnica que melhorasse a produção da borracha e de outros produtos agrícolas do Estado. Optou-se por um curso que, a rigor, melhor serviria aos interesses dominantes locais pois, pela tradição do bacharelismo, o curso de Direito era o instrumento por excelência para a formação dos futuros dirigentes do Estado e do país.

Não há dúvidas de que essa postura da elite acreana pode ser vista como um manifesto descaso e desprezo pela educação das camadas populares. É certo que deveria ter havido uma preocupação em criar cursos que formassem educadores para atuarem nos mais variados níveis de ensino da rede pública, contribuindo, pois, para a diminuição do elevado número de analfabetos e para a elevação do nível cultural da população do estado. Assim, junto com o curso de Direito, naquele momento, representou a manutenção da ordem política e fortalecimento administrativo do Estado, deveria vir os cursos de formação de professores e cursos na área agrícola, atendendo as reivindicações locais e o desenvolvimento econômico e educacional da região (FARIAS, 2007).

A criação de um curso de Direito no Acre representava, de certo modo, uma menor amostra do poder das elites acreanas. Pois estas, com os prestígios financeiros que dispunham, tinham totais condições de arcar com o ensino de seus jovens promissores em centros educacionais distantes do estado. Se a criação do curso significava exposição de poder dos mandatários regionais, a possibilidade de formar filhos em outros estados era a prova



contundente de que esse mecanismo delimitava ainda mais o acesso do restante da sociedade a uma educação de qualidade. Ponto muito mais agressivo do que o ingresso em uma instituição pública que, relativizando os fatores de exclusão que encontramos nela, tornar-se-ia muito mais democrática e indicava, de qualquer modo, uma chance aos segmentos estudantis do Acre.

Como dito anteriormente, o cenário vislumbrava a montagem de uma estrutura no estado que tentou servir aos ditames de ordens maiores vindas do centro do poder brasileiro. A sucessiva mudança de atividade econômica, onde se relevaria o fracassado extrativismo do látex frente ao avanço da marcha agropecuária, dava novos ares ao estado. Como consequência, isso trouxe novos dilemas, novos problemas e novas ansiedades em uma sociedade que buscava a integração com o restante do país. Prova de tais mudanças encontramos na criação da Faculdade de Ciências Econômicas em 1969, através da Lei nº 195 de 13 de setembro de 1968, nos pertinentes protestos da sociedade por novos cursos que dessem mais oportunidades e opções à clientela estudantil, surgindo, desse modo, os cursos de Letras, Pedagogia, Matemática, Estudos Sociais e outros, e na federalização da universidade em 28 de outubro de 1974, pelo Decreto-Lei nº 74.706 (FARIAS, 2007).

Nesse sentido, a criação do curso de Direito deve ser entendido sobre diversos ângulos, diversas facetas em que o privilégio de um fator ou outro pode reduzir nossa compreensão de um fenômeno tão importante para a montagem das estruturas e orientações administrativas de um estado que mal acabara de nascer.

Mas essa não é a única questão a considerar. A história do curso de Direito não se resume somente aos planos das classes dominantes para o estado, ou às críticas a sua instalação como evidência de total descaso do poder público para com a sociedade em geral. A política desenvolvida historicamente da implantação do curso de Direito na década de 1960 em diante fomentou no interior do ensino superior uma prática de estudo do universo legal distante, alheia à realidade sócio-histórica vivenciada pelos acreanos no decorrer de sua história, uma vez que esta fora construída, como vimos, através de intensas lutas, conflitos sociais e agrários entre uma elite dirigente e mandatária e as camadas populares, populações nativas e extrativistas.

### 1.3 O ensino superior no Estado do Acre: da UFAC a outras IES

Desde a criação da Universidade do Acre na década de 1960 até o ano de 1999 o ensino superior no Estado do Acre era oferecido apenas pela Universidade Federal do Acre, que com todo o esforço dispensado, procurava atender a capital do Estado e os demais municípios do interior do Estado.

De acordo com os dados da Secretaria de Planejamento do Governo do Estado do Acre no ano de 2007, além da UFAC, existem oito instituições de ensino superior privadas: Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas Rio Branco-FIRB; Faculdade Barão do Rio Branco- FAB; Faculdade de Desenvolvimento Sustentável de Cruzeiro do Sul – IEVAL; Faculdade do Acre – FAC; SINAL – Faculdade de Teologia e Filosofia; Instituto de Ensino Superior do Acre – IESACRE; Faculdade da Amazônia Ocidental – FAAO; Faculdade Diocesana São José – FADISI.

Esse conjunto de instituições de educação superior, no Estado, representa 5,9% do total de instituições de educação superior da Região Norte e 0,35% do total de instituições de educação superior do País (BRASIL, 2006, p. 28)

Somente no período de 1996-2004, período que também corresponde ao de implementação da atual LDB, registrou-se a expansão do número de instituições de educação superior no Acre. Uma expansão bastante significativa e elevada, atingindo 600%, o que significou o aumento de seis novas instituições de educação superior no estado, se apresentando, portanto, muito superior à expansão ocorrida no país e na Região Norte, que nesse mesmo período (1996-2004) atingiu 118,3% e 247,1%, respectivamente (BRASIL, 2006).

Destacamos, ainda, que a expansão evidenciada no Estado do Acre em termos do número de IES é consequência do papel estratégico que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tem desempenhado em relação à expansão da educação superior em todo o País e especialmente na Região Norte, com a ressalva de que a expansão incentivada, no caso particular do Estado do Acre, concentrou-se exclusivamente no setor privado. Esse crescimento atingiu sua média mais elevada em 2002 – 100% maior que o ano

de 2002 – com a inauguração de três novas IES no estado. Em 2004, surgiu apenas uma nova IES e o crescimento caiu para 16,6% em relação ao ano anterior (BRASIL, 2006).

Vale ressaltar que esse percentual elevado de expansão do número de IES, identificado no período pós LDB, encontra-se relacionado à expansão econômica e política ocorrida no Estado do Acre na década de 90 quando as fronteiras territoriais entre o Estado do Acre e Rondônia ficaram mais próximas em consequência da inauguração da BR 364, no ano de 1991, possibilitando a ligação do Acre com os demais estados da federação por via terrestre. Este fato trouxe como impacto social um crescimento populacional decorrente das migrações advindas dos outros estados para o Acre, ampliando a demanda por educação nos níveis mais elevados, incluindo a educação superior.

O INEP após a análise do ensino superior acreano em série intitulada Educação Superior Brasileira (1991-2004) apresenta algumas considerações significativas: a) o ensino superior no Estado expandiu-se no período de 1996 a 2004 em 600%, sendo 2,4 vezes superior à da Região Norte e cinco vezes superior à do Brasil. Essa expansão deveu-se ao aumento de instituições de educação superior, todas pertencentes ao setor privado e organizadas academicamente sob a forma de faculdades, escolas e institutos superiores, os quais se responsabilizam somente pelo ensino; a pesquisa e a extensão são incipientes nessas IES.

Outra conclusão apresentada no documento é que os cursos de graduação nas IES tiveram uma expansão de 68,7% no período anterior à LDB e 214,8% no período posterior à LDB, aumentando em mais de cinco vezes o número de cursos no estado em relação ao primeiro período. A expansão registrada no Acre no segundo período foi superior a do País (93,4%) e inferior à da Região Norte (270,6%).

A expansão dos cursos de graduação presenciais no Acre atingiu seu ápice em 2001, quando apresentou uma expansão de 166,6% em relação ao ano anterior; sendo 3, ofertados pelo setor público e apenas um ofertado pelo setor privado. Porém no período de 1999-2004, com a existência das IES privadas, a expansão atingiu 230% nas públicas e 533% nas privadas, significando o aumento de 46 cursos no setor público e de 16 no setor privado, concentrando-se nas IES particulares o percentual de crescimento mais

elevado, ainda que o setor público, em números absolutos, tenha triplicado a oferta dos cursos no período (BRASIL, 2006, p. 68).

Outro indicador apontado pelo INEP refere-se as matrículas no ano de 2004 no Acre, encontravam-se assim distribuídas: 64,5% no setor público e 35,7% no setor privado. Na Região Norte, o setor público concentrava 53,42% das matrículas, enquanto o setor privado concentrava 46,57% das matrículas. No Brasil, o setor público concentrava pouco mais de um quarto do total de matrículas do ensino superior (28,29%), enquanto o setor privado concentrava 71,7%. Essa configuração indica que no Estado do Acre, como na Região Norte, o setor público tem a primazia na oferta do número global de matrículas da educação superior, diferenciando-se da realidade brasileira, em que o setor privado tem exercido a primazia na oferta do número global de matrículas na educação superior, com grande vantagem em relação ao setor público (BRASIL, 2006, p. 68).

Assim, o ensino superior no Estado do Acre encontra-se configurado por uma demanda maior de alunos matriculados na UFAC e de formação de um número maior de profissionais para o mercado de trabalho, principalmente pelos convênios firmados entre o Governo do Estado e a UFAC, seja na formação em serviço de professores da zona urbana e rural do Estado, seja pelo oferecimento de cursos de bacharelados, principalmente economia, para os municípios do Acre.

Ao se analisar apenas o curso de direito, observa-se que enquanto a UFAC forma para o mercado de trabalho 40 (quarenta) bacharéis em direito anualmente, as IES particulares colocam 400 (quatrocentos) bacharéis em direito por ano. Tudo isto traz implicações para o mercado de trabalho, principalmente, numa cidade como Rio Branco, capital do Estado do Acre, que apresenta um mercado bastante incipiente.

Observou-se no presente capítulo que a história acreana é perfilada de intensos conflitos, principalmente, em torno da luta pela terra entre a elite que se formou desde os tempos do território e as populações tradicionais (indígenas, seringueiros, agricultores, etc.), sendo que esses conflitos se Intensificaram durante as décadas de 1960 e 1970 quando vários fazendeiros compraram extensas áreas de terra por todo o Estado do Acre, em decorrência

da falência do modelo econômico extrativista da borracha, incorporando à economia local investimentos na pecuária.

É nesse contexto de intensas lutas e contenção dos movimentos insurgentes na década de 1960, dois anos após a autonomia política do Estado, que o ensino superior foi criado, com a aprovação do curso de Direito pela Assembléia Legislativa do Estado. O curso criado em precárias condições, fora depois reconhecido pelo Governo Federal como necessário ao desenvolvimento do Estado.

Ponto fundamental a destacar aqui é que a história acreana, com todo o seu movimento de lutas, contradições, insurgências não adentrou o espaço acadêmico do curso de Direito. As relações jurídicas estudadas se limitavam ao cumprimento estrito do ordenamento jurídico e à manutenção da ordem burocrática do Estado.

No próximo capítulo, a análise reside no estudo das políticas curriculares para o ensino superior, fazendo-se um recorte histórico a partir da década de 1990, quando o Governo Federal, orientado por uma política econômica neoliberal introduz mudanças nos vários níveis e graus de ensino para atender as exigências de organismos internacionais de fomento econômico. Junto com as políticas educacionais, o Governo implementa uma política curricular nacional e fixa Diretrizes Curriculares Nacionais orientadas por modelos pedagógicos europeu e americano, que definem o currículo a partir da noção de competências.

## **2 POLÍTICAS CURRICULARES PARA ENSINO SUPERIOR NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 E A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS**

É inegável que vivemos um tempo de complexidade, de contradições, cenário de uma realidade sócio-histórica controversa. De um lado, a acentuação dos valores basilares de uma educação necessária à formação humana comprometida com a mudança na sua completude; noutra, a realização de fins produtivos do capital em todas as suas dimensões com a tentativa de espaços de ampliação do acúmulo e concentração da riqueza, passando a educação a representar cada vez mais um instrumento necessário do mundo privatizado.

Com o Brasil, a história não será diferente, pelo contrário, muito mais acentuada, tendo em vista que se desenvolveu por um intenso processo de exploração econômica e dependência externa das economias mundiais hegemônicas.

O ensino superior no Brasil se consolida para fortalecer o desenvolvimento industrial e potencializar a elite econômica do país. Era difícil pensar um avanço econômico sem a escolarização necessária para a consolidação e fortalecimento do Estado brasileiro.

Na década de 1950 e 1960, o Brasil e os Estados Unidos implementam uma série de parcerias, visando a implantação de um modelo tecnicista de ensino que tornasse a educação aliada do capital, fugindo da ameaça de uma educação socialista e defensora de uma pedagogia crítica e emancipatória.

Os acordos firmados foram bem consolidados e o tecnicismo foi bem acentuado dentro das IES do país. No caso da Universidade Federal do Acre o tecnicismo ainda era corrente hegemônica no final dos anos 80 e início da década de 1990.

O processo de redemocratização do país e o movimento forte em defesa de um Estado e educação efetivamente democráticos tomaram conta do espírito brasileiro, que, com muitas lutas sindicais e dos vários movimentos da sociedade brasileira e dos estados, conquistou a duras penas um Estado Democrático de Direito, com uma mudança legislativa que acompanhasse esse cenário político de transformação do país, pós-regime ditatorial.

O desenvolvimento econômico e o tecnicismo foram passos iniciais para o aprimoramento de um mundo cada vez mais globalizado, que as economias mundiais vivem um cenário volátil, que os postos de trabalhos são cada vez mais escassos, exigindo-se uma mão de obra especializada e com critérios de admissão impensáveis em tempos anteriores a gestão empresarial do mundo econômico atual.

É nesse contexto de mudanças de paradigmas impostos pela globalização que o presente capítulo visa focalizar as políticas educacionais a partir da década 90 no Brasil e suas influências na implementação de políticas curriculares no ensino superior, centrando-se em analisar a noção de competências adotada pelo governo brasileiro e sua relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito, em que medida essa noção proposta pelo Governo se expressa nos saberes e práticas pedagógicas no interior do currículo do curso de Direito da UFAC.

Urge destacar que a década de 1990, constituiu-se em um período de profundas mudanças nas políticas educacionais nos mais variados níveis de ensino, principalmente pós Constituição Federal de 1988, com mudanças substantivas no ordenamento jurídico brasileiro e depois com a aprovação da Lei n. 9394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases. As mudanças foram iniciadas no início da década de 90, após a Conferência Mundial de Educação para Todos, em que o Brasil assinou acordo, junto com oito países, de reverter os problemas nevrálgicos da educação, países populosos, com IDH baixo, alto nível de evasão e repetência.

Assim, o Brasil implanta um sistema nacional de avaliação do rendimento escolar, uma política de gestão administrativa e financeira baseada na descentralização orçamentária e participação da comunidade orientada pela gestão da qualidade total e da definição de um currículo nacional: PCNs para a Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Bacharelados e Licenciaturas em nível Superior.

## 2.1 Década de 1990: contexto sócio-histórico e políticas educacionais

Silva (2006) define a concepção de política como tipo de comportamento especializado, que ocorre em instituições do Estado, segundo procedimentos que têm fundamentos jurídicos num ordenamento constitucional.

As políticas públicas têm se caracterizado nas últimas décadas, no Brasil, por uma racionalidade técnica, instaurada pelo paradigma político denominado neopragmatismo<sup>9</sup>. A educação nesse contexto passa a ser um dos meios para adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital

No seio das transformações processadas no sistema capitalista em âmbito mundial, em fins dos anos 1970, surgem, entre outras, as reformas educacionais, posto que a educação constitui-se em uma condição geral de produção devendo, como as demais, se ajustar as exigências do capitalismo em seu estágio atual.

As reformas educacionais ocorridas nos países latino-americanos, a partir de 1990, se inserem num vasto complexo de reformas setoriais, reunidas sob o lastro da Reforma do Estado, implementadas de maneira homogênea, como resultado da aplicação do programa de estabilização e reforma econômica proposto para estes países no marco do Consenso de Washington, tendo como centralidade o ajuste fiscal do Estado.

Não se pode desconsiderar que as políticas públicas nesse período receberam forte influência do capital e dos organismos internacionais.

Assim, as políticas públicas surgem no cenário da globalização como forma de regulação social e de ajuste estrutural, como um mecanismo formal (Estado) e informal (sociedade civil) que estruturam o conjunto de setores da vida social, política e econômica, nas dimensões pública e privada e que, no caso específico do Brasil, apontam para uma concepção produtivista e mercantilista, procurando desenvolver habilidades e competências definidas pelo mercado, o que possibilitaria a empregabilidade (FRIGOTTO, 2001, p. 152).

---

<sup>9</sup>O neopragmatismo é uma corrente filosófica que propõe a revisão de conceitos essenciais de verdade e conhecimento. Para além da filosofia da ciência que busca encontrar os fundamentos últimos do conhecimento exato da realidade, o neopragmatismo busca entender em que medida esse conhecimento pode ser válido do ponto de vista ético e social (BENDASSOLI; SERAFIM, 2010, p. 1).



As Reformas de Estado empreendidas na América Latina, especialmente no Brasil, guardam, com variações, semelhanças com modelos implementados na Europa, com a definição de um Estado mínimo, caracterizado pela desregulamentação da economia, diminuição dos gastos públicos na área social, redução do quadro funcional de carreira, transferência de algumas responsabilidades do Estado para a sociedade, mediante a criação de organizações não-governamentais e aceleração da privatização como estratégia de busca de um Estado muito mais eficiente.

Devido às alterações no cenário econômico foi construída uma agenda educacional pelos organismos internacionais posta em prática pelas reformas ocorridas nos países da América Latina como forma de controle educacional. As demandas sociais se fizeram explicitar na luta pela universalização da educação básica, empreendida pelas camadas mais pobres da população. A política adotada frente à pressão popular foi marcada pelo reducionismo da democratização, restrita ao acesso a parte inicial da educação básica.

O Banco Mundial, uma das instituições financeiras importantes no contexto da elaboração e implementação de políticas educacionais nesse período, destaca como tarefas relevantes ao capital no campo da educação: a) ampliar o mercado consumidor, apostando na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania (incluir mais pessoas como consumidoras); b) gerar estabilidade política nos países com a subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas (garantir governabilidade).

Para salientar, Freitas (1994) destaca que desde os anos setenta, as sucessivas crises do capitalismo internacional têm procurado recolocar novas bases para o processo de acumulação do capital. Criou-se um cenário com uma nova base política em que seus postulados orientam-se por: Estado forte que exerce responsabilidades mínimas; crença na livre iniciativa, aberta ao mercado internacional; redução da ingerência do Estado sobre a forma como as pessoas conduzem sua vida e a colocação do bem estar básico em mãos privadas; a percepção que todas as coisas são mercadorias passíveis de preços no mercado; crença na insuficiência e insensibilidade institucional, inclusive a escola, quando as instituições se distanciam das regras

disciplinadoras do mercado. Neste quadro exige-se um bem educacional e um profissional com maior competência de gerenciamento no mundo do trabalho.

No caso do Brasil, o governo federal define os rumos da reforma educacional embasado no discurso da produtividade, da eficiência técnica e da agilidade administrativa, da autonomia financeira e da flexibilidade, próprios da iniciativa privada nos marcos do capitalismo em seu estágio atual. Tem-se como prioridade a Educação Básica. E assim, como na maioria dos países da América Latina, a reforma educacional processa-se abordando três dimensões da educação: a estrutura, o currículo e a gestão.

Como consequência dessa reforma educacional brasileira, fortemente implementada na década de 90, o novo marco jurídico-legal e as condições materiais empreendidas implicaram em alterações que geraram novos modos de regulação no campo educacional. Com a adoção de uma política mais descentralizada de gestão do sistema de ensino as responsabilidades foram redimensionadas. Instituiu-se como um dos instrumentos reguladores o sistema de avaliação nacional, que permitiria o forte controle do processo pedagógico, já que a escola experimentava uma maior descentralização nas outras esferas dos seus atos como instituição gestora.

O que se percebe nesse período é o processo de agravamento, dada a prevalência do pensamento tecnicista/utilitarista, que vai transformando a ciência e as políticas educacionais numa força produtiva, "submetendo-as ao utopismo automático da tecnologia", sem permitir a influência do humanismo e em que pouco se tem avançado na "invenção social de um novo conhecimento emancipatório" (SANTOS, 2004, p. 117).

Segundo Oliveira (2005, p. 36):

[...] a política educacional no Brasil, atualmente, tem dado maior visibilidade a programas de inserção focalizada e dedicado menor atenção às questões da universalização. Isto vem ocorrendo graças ao modelo de reforma educacional em curso desde o início dos anos 1990 [...]. A tentativa por parte do Estado de capitanear o processo de mudanças na educação, que ocorre a partir da primeira metade da década de 1990, foi buscada no discurso da técnica e da agilidade administrativa. Os conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência serão importados das teorias administrativas para as teorias pedagógicas, ao mesmo tempo em que a escola passa a ter maior importância como unidade administrativa.

Oliveira (2006, p. 210) destaca ainda que:

As reformas educacionais dos anos 1990 tiveram como principal orientação à equidade social, o que pode ser interpretado como a formação para o emprego formal e regulamentado permanece como um imperativo para os sistemas escolares, ao mesmo tempo em que estes devem desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório que visem à contenção da pobreza. As recentes mudanças nas políticas públicas educacionais do Brasil.

O Governo FHC fora responsável pela implantação de um conjunto de políticas educacionais na construção de uma base neoliberal aos processos educacionais e racionalização da educação no campo da gestão, avaliação e currículo, áreas prioritárias aos anseios de um quadro de ensino baseado na gestão da qualidade total nas esferas educacionais.

Pós seu governo, o Governo Lula ingressou com a defesa de transformar as políticas educacionais e construir uma nova contra-esfera pública para o cenário educacional. Durante seu Governo as políticas educacionais não sofreram alterações substanciais, o governo ampliou os gastos com programas compensatórios de inserção social como o PROUni e manteve o desenvolvimento das políticas educacionais do governo anterior.

Segundo Carvalho (2008, p. 209):

[...] a política para educação superior no governo Lula tem se mostrado bastante ambígua, tanto no discurso como na *práxis*. No discurso presidencial, por um lado, afirma a educação superior como um bem público imbuído de função social, mas, ao mesmo tempo, justifica, constantemente, seu gasto por trazer um retorno econômico futuro à sociedade, nos moldes da lógica do investimento em capital humano, enfatizada nos documentos do BIRD.

Na prática, por um lado, estreitou as relações público/privadas e optou pela solvência das IES privadas através do PROUNI, bem como manteve e até mesmo aprofundou os parâmetros avaliativos e a função regulatória do Estado através do SINAES, que minorou, por outro, reverteu, em parte, o processo de sucateamento do segmento federal e de desvalorização do serviço público em geral, inclusive, com a reposição dos quadros funcionais.

Para Carvalho (2008) as reformas do ensino superior no Governo FHC e Governo Lula foram permeáveis às políticas macroeconômicas no tocante à reestruturação da produção e à reforma do Estado. As políticas educacionais nos dois governos foram subordinadas as decisões econômicas, atendendo os diagnósticos e recomendações dos organismos internacionais. A agenda governamental do governo FHC foi coerente com a agenda sistêmica neoliberal, diluindo a fronteira entre os segmentos público e privado de ensino.

No entanto, os atores sociais e políticos vinculados ao meio acadêmico resistiram ao jogo político, impedindo a implementação de parte de metas dessa agenda neoliberal. O governo de origem popular que veio imediatamente depois não promoveu mudança significativa no rumo da política pública para o ensino superior.

Estas mudanças implementadas pelos dois últimos governos federais caminharam rumo ao desenvolvimento de uma gestão orientada pela política econômica internacional. Neste contexto, as reformas educacionais trouxeram mudanças substantivas às políticas de currículo em todos os seus níveis de ensino.

## **2.2 Políticas curriculares no ensino superior e políticas neoliberais: o discurso oficial do governo federal**

Dale (2004) ao analisar as recentes políticas e reformas educacionais, permite compreender as relações fundamentais entre a necessidade de manter e fortalecer o sistema capitalista, as mudanças na economia mundial, as alterações nas políticas educacionais e atuação decisiva dos organismos internacionais que definem modelos curriculares atrelando financiamento à adesão a suas orientações e abordagens em educação. Mudanças curriculares determinadas nesse quadro de relações de poder econômico e político só podem ser compreendidas no contexto de compromissos que geram projetos e políticas sociais e culturais.

No caso brasileiro não é diferente. As atuais diretrizes curriculares para os cursos superiores emanadas do CNE/MEC fazem parte de um conjunto de medidas políticas tomadas em nível internacional. Sua importância não pode ser superestimada, mas se percebe claramente quando se aliam às políticas curriculares as políticas de avaliações externas que criam um quadro classificatório das universidades e orientam o redirecionamento do seu trabalho pedagógico.

Lopes (2002) destaca que a mudança curricular tem uma natureza positiva de inovação, sendo destacada como legitimidade de uma política

curricular de superação do que já vinha sendo feito anteriormente. Assim, os discursos mais recentes das políticas curriculares considerados legítimos no meio educacional são o da integração curricular e o da valorização das experiências prévias dos alunos. Estes se constituem em elementos significativos da necessidade de mudança curricular do mundo do trabalho atual, que se transforma em progressão geométrica e exige um aluno que acompanhe estas mudanças. A ênfase é construir um currículo que acompanhe as constantes demandas da globalização, apropriando-se dos conceitos do mundo do trabalho e da prática social.

Nesse, sentido, as ideias educacionais valorizadas do conhecimento cotidiano e da experiência dos alunos são desterritorializadas de seu sentido inicial de formação crítica e reterritorializadas em associação aos propósitos de inserção social do currículo por competências. Nessa recontextualização, o contexto da vida cotidiana é subvalorizado frente aos contextos do trabalho e da cidadania. Isso faz com que os próprios contextos do trabalho e da cidadania sejam isolados da vida cotidiana. Nos documentos disciplinares há muitas diferenças entre os contextos propostos, mas apresenta-se com maior ênfase o contexto do mundo e os avanços dos conhecimentos científicos e tecnológicos. Assim, os contextos nos [currículos] tornam-se espaços de aplicação e de formação de competências necessárias ao trabalhador e ao cidadão adaptado ao mundo em mudança. (LOPES, 2002, p. 108).

Assim, na concepção de Lopes (2002), a noção de competências é introduzida no discurso curricular oficial do governo federal naqueles moldes: Discurso hibridizado e de integração aliado ao próprio discurso disciplinar. É um discurso regulativo que visa adequar a formação do aluno aos novos tempos. Tenta construir a ideia do novo, questionar a ordem estritamente disciplinar e institui uma nova forma de organização do espaço e tempo escolares adequada à sociedade em mudança. Articula discurso da inovação pedagógica com o sentido da inserção social, por meio da hibridização com o discurso das competências.

Lopes (2002, p. 109) destaca que o documento curricular não está isolado do processo social mais amplo. O que ocorre é uma resignificação em que concebe o conhecimento como algo que deve fluir para onde possa proporcionar vantagens e benefícios econômicos, como é o caso dos cursos de direito. O Curso de Direito cresceu no Brasil nos últimos anos mais do que os demais cursos superiores. A pressão, principalmente das IES privadas por criação de novos cursos e ampliação de vagas é forte. Como conseqüência,

isola pessoas de seus compromissos, estabelecendo dois mercados independentes: um do conhecimento, dos potenciais criadores; e o outro, dos usuários do conhecimento.

Nessa perspectiva, segundo a qual o conhecimento é concebido como mercadoria, para a sociedade do conhecimento as pessoas podem se tornar impedimentos ao livre fluxo do conhecimento e, como tais, serem trocadas umas por outras ou excluídas do mercado. Lopes (2002) propõe a firme atitude de resistência a essa maneira de pensar o conhecimento como valor de troca nos mercados, ao invés disso, enfatiza o conhecimento como valor de uso, relacionado às singularidades humanas e à constituição de sujeitos políticos. Conforme concebida por Lopes, essa compreensão do conhecimento em dimensões globais e locais é de máxima importância para os tempos atuais.

Ao estabelecer a relação entre o pensamento de Lopes e a realidade amazônica e acreana, percebemos a magnitude do valor de construir um conhecimento curricular formativo para os sujeitos concretos dali, num contexto social, histórico, econômico, cultural e político singular, numa área fronteira com os países Bolívia e Peru, com todas as suas adversidades e biodiversidades. Campo fértil e rico no estudo dos saberes jurídicos articulados com a aldeia local e global. Lamentavelmente, deixa-se de aprofundar a análise e o estudo da realidade local, para se deter ao estudo do currículo mínimo e aos conteúdos essenciais ao ingresso no mercado de trabalho.

Compreender as políticas curriculares nesta perspectiva, atravessadas pelas exigências da nova ordem econômica e política, torna-se necessário e de uma análise complexa. Exige conhecer o currículo prescrito e as práticas curriculares reais que se desdobram no interior das universidades. Tudo isso é importante na construção de uma *práxis* curricular consciente num contexto mundial, nacional e local de muitas e intensas contradições.

Segundo Pacheco (2005, p.104):

a política curricular representa a racionalização do processo de desenvolvimento do currículo, nomeadamente com a regulação do conhecimento, que é a face visível da realidade escolar, com o papel desempenhado por cada ator educativo dentro de uma dada estrutura de decisões relativas à construção do projeto de formação.

Enquanto Sacristán (1998, p. 104) define a política curricular como:

toda a decisão ou o condicionamento dos conteúdos e da prática de desenvolvimento do currículo desde os contextos de decisão política e administrativa, que estabelece as regras do jogo do sistema curricular. Planeja parâmetros de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes que moldam o currículo. Na medida em que o regula, a política é o primeiro condicionante direto do currículo e, indiretamente, é através da sua ação que outros agentes são moldados.

Segundo Charlot (1995) as políticas educativas das décadas de 1980 e de 1990 se caracterizam por uma planificação descentralizada, contratual e reguladora. É a legitimação do papel do Estado no complexo processo de redefinição das políticas educativas e curriculares. Neste contexto, o mercado exerce importante papel na disseminação de valores interna e externamente à escola.

Moreira (2005) destaca que o processo de análise e modificações curriculares no ensino superior não se resolve apenas com medidas técnicas simplórias de rearranjos curriculares. A questão é profundamente complexa por envolver aspectos epistemológicos, pedagógicos e principalmente políticos.

Um ponto de análise atual no campo curricular reside no estudo da introdução da noção de competência, enquanto discurso forte e hegemônico que acredita na reversão da crise do trabalho e na reestruturação produtiva da sociedade, ao pensar o caráter mais comportamental e individual de formação como modelo de superação da crise econômica interna e externa ao mundo do trabalho e ao profissional.

O uso do conceito de competência na formalização curricular nasce das exigências empresariais e do movimento internacional de definir uma educação em que enfatiza a necessidade de novas competências no interior da escola, para a inovação e para o crescimento. A definição de competências básicas servirá como indicador para todas as pessoas. Há que se considerar, no entanto, que tal noção precisa ser vista com cuidado para que esse saber-fazer, essência da teoria das competências, não represente um enfraquecimento do seu revestimento conceitual, teórico, do corpo de conhecimentos necessários à formação acadêmica e profissional. Este cuidado de não se limitar à circunscrição do saber-fazer procedimental para não cair numa formação utilitarista (RAMOS, 2006).

Não é um conceito novo, apesar de o discurso pedagógico oficial apresentá-lo como novo, recente. Os documentos oficiais do MEC que apresentam o termo competência, o conceitua como a “capacidade de mobilizar múltiplos recursos entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho” (BRASIL, 2001, p. 61).

A ênfase maior da política oficial prescrita é com a prática, que acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma dimensão intelectual e política transformadora da formação profissional. Ao analisar as habilidades e competências na formação do bacharel em direito preconizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais a ser abordada mais adiante neste trabalho no capítulo quarto, observa-se que a dimensão prática da formação profissional, desrevestida de uma fundamentação epistemológica mais ampla e mais profunda se torna acentuadamente o maior relevo da formação, ao enfatizar mais detidamente o utilitarismo dessa formação, podendo, inclusive, deixar de ser a garantia para a oferta de uma formação profissional mais coerente com a realidade do Acre e com os anseios de um ensino jurídico comprometido com a efetiva qualidade do ensino.

A noção de competência presente na política curricular de ensino superior vem do que Bernstein (1998) chama de recontextualização do espaço simbólico, por não ser uma coisa nova, vem de reformas educacionais e de modelos pedagógicos de diferentes países do mundo, precisamente de programas americanos, o que facilita a articulação estreita entre educação e mercado.

Segundo Maués (2003), a noção de competências é nuclear nas Diretrizes Curriculares Nacionais, justificadora de que a escola enfatiza excessivamente os saberes conceituais, mas não possibilita a intervenção necessária enquanto instância formativa para atender as demandas exigidas pelo mercado de trabalho. Portanto, caminha no sentido de reduzir os conhecimentos apresentados pela escola, para defender diretamente competências que são mais adequadas à formação flexível, polivalente, de utilidade garantida, pois estas são sempre em situação, em ação.

Segundo Fidalgo (2003) o termo noção de competências fora adotado por parte da literatura nos anos 80 e 90, pois se considerava que para a



utilização apenas do vocábulo competências, naquele período não havia uma definição instituída de forma a referenciá-la como conceito formal, pois se tratava de um conceito, ainda, em construção. Mesmo com todas as imprecisões conceituais a noção de competência apresenta elementos congruentes e incongruentes no contexto cultural e organizacional em que são estabelecidas as relações profissionais e sociais numa dada sociedade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Superior definem competência como “a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho de atividades requeridas no mundo do trabalho” (BRASIL, 2006, p. 42). Fica explícito no documento oficial que o conhecimento curricular tem como centralidade o saber, o desenvolvimento de habilidades no sentido do saber-fazer como julgamento de pertinência da ação, colocando em segundo plano os conteúdos ditos tradicionais na defesa de um ensino que atenda as demandas profissionais atuais.

No processo de recontextualização, Bernstein (1996, 1998) identifica a presença de dois campos recontextualizadores pedagógicos: a) oficial que produz o discurso pedagógico oficial (legislação do currículo e avaliação nacional) e b) não-oficial que produz as teorias educacionais (práticas, conteúdos). As várias áreas do conhecimento, os discursos das instituições, do Estado, os campos da economia e da cultura atuam no processo de recontextualização do conhecimento escolar exercendo diferentes graus de controle e pressão o que traz como consequência maior ou menor autonomia no campo de produção ou reprodução do conhecimento. A recontextualização recoloca o discurso pedagógico das várias áreas do conhecimento no saber escolar desenvolvido no interior das instituições de ensino.

Para Bernstein (1998) o discurso pedagógico constitui-se de um princípio de apropriação de outros discursos, recontextualiza-os. Nesse processo são introduzidos o discurso instrucional (o discurso específico da ciência de referência a ser transmitido na escola) e o discurso regulativo (discurso associado aos valores e aos princípios pedagógicos). O discurso regulativo domina o instrucional, e através deste transmite a ideologia.

Uma das grandes contribuições apontadas por Bernstein (1998), sociólogo da linguagem, é que a recontextualização desenvolvida no âmbito da

política e prática curricular transforma a noção de competência cognitiva em uma força imperativa que valoriza um resultado específico do aluno, um texto concreto que será por ele construído de acordo com o previsto e as habilidades especializadas necessárias à produção do resultado que se almeja numa formação específica. Deslocadas de seu contexto e dos fins educacionais aos quais atendiam, as competências cognitivas reduzem-se às competências previstas pelos eficientistas sociais. Nestas, autonomia intelectual, criatividade, solução de problemas, análise e prospecção são desenvolvidas visando atender aos processos produtivos e remetidas a uma relação com os saberes disciplinares especializados. Dessa forma, deixam de assumir uma perspectiva emancipatória e intrinsecamente democrática para valorizar os objetivos de inserção social e controle do mercado. (MACEDO, 2002).

Propostas curriculares oficiais sempre estarão recontextualizando discursos de diferentes matrizes teóricas. Entretanto, a análise dessa recontextualização permite compreender as finalidades educacionais que estão postas em jogo e os mecanismos de construção da legitimidade dos discursos. Dessa forma, é possível mais facilmente atuar na resistência aos processos de regulação estabelecidos para e pelo currículo. (MACEDO, 2002, p. 172-173).

Alves (2006) alerta quanto à necessidade de uma avaliação integradora e formativa ao se analisar um currículo baseado na noção de competências. Segundo a autora portuguesa, existem duas dimensões presentes nesta análise: a abordagem disciplinar e a abordagem transversal. Os documentos enfatizam o desenvolvimento de competências do saber-fazer, bastantes gerais tais como: “estruturar o raciocínio, argumentar, exprimir-se oralmente e por escrito, sintetizar as informações, transpor para outra língua, ter confiança em si, gerir a informação, tomar posição, verificar, gerir o tempo, trabalhar em equipe, procurar a informação, etc”. Para Alves estes saberes são fundamentais, o problema está em restringir a noção de competência apenas ao saber-fazer. Assim, os disciplinistas condenam esta noção de competência enquanto os transversalistas acreditam ser possível desenvolver competências sem reflexão disciplinar. No caso do direito, as diretrizes curriculares nacionais apresentam habilidades e competências na dimensão mais acentuada do saber-fazer, a ênfase prática é a grande acentuação. Ao se analisar mais detidamente a forma de organização do currículo e do projeto

pedagógico do curso percebe-se que estes acabam sendo disciplinaristas, com eixos de formação fortemente vigiados, sem que haja transversalidade, interdisciplinaridade. Como muito bem colocado por Lopes, o discurso curricular é híbrido e, portanto, ideias não se coadunam à proposta oficial e à prática prescrita do currículo.

Segundo Fidalgo e Fidalgo (2005, p. 25) “a lógica das competências aparece no campo das relações de trabalho como um dos elementos centrais e articuladores da livre concorrência entre os trabalhadores no interior dos processos produtivos”. É interessante observar que essa é uma lógica que atende, principalmente, aos interesses economicistas e produtivistas.

Lopes (2002) considera que o currículo por competências tal como proposto pelo governo apresenta como uma das inovações o conceito de interdisciplinaridade, que pressupõe a inter-relação de campos disciplinares, e o conceito de competências, que pressupõe serem necessários diferentes temas e questões transdisciplinares para a formação das competências. A partir de tal convivência, é estabelecido o controle dos conteúdos de ensino, submetendo-os aos interesses do mercado de trabalho.

Nesse sentido, o conjunto de discursos das reformas curriculares na educação básica e superior a partir da década de 1990 no Brasil constitui o discurso pedagógico oficial que legitima os interesses políticos e culturais de uma política pública mais ampla.

A noção de competências se tornou referência em muitas das proposições oficiais da reforma curricular no Brasil. Desde o início dos anos 1990, educadores vêm tentando dialogar com seus significados e com as prováveis implicações que tal noção pode trazer para as práticas de formação profissional que ocorrem em os mais diferentes espaços educativos, especialmente, em nível médio e superior.

A ideologia da identidade de interesses entre capital e trabalho, incorporada nas proposições dessa noção, estabelece sobre os processos formativos, estejam eles materializados no fazer do trabalho ou da escola, a possibilidade de tornar a formação administrada, isto é, passível de controle e subordinada a formas instrumentais de racionalização dos processos formativos.

Nesses diferentes campos científicos o conceito de competência tem como centro o indivíduo e os procedimentos necessários à construção de seu próprio desenvolvimento, do desenvolvimento dos grupos e da sociedade em que participa. Sua lógica social está centrada na ideia de que não existe *déficit* e sim diferença, que o sujeito se autoregula em uma perspectiva de evolução favorável, não estando submetido à regulação pública além de ser capaz de ver criticamente as relações hierárquicas e ter como perspectiva temporal o presente.

Nesse contexto, a noção de competência, proveniente do modelo de gestão empresarial, estende-se a vários níveis e modalidades da educação escolar, enquanto elemento estruturante do currículo. Essa noção se ancora em várias matrizes epistemológicas (funcionalista, behaviorista, construtivista e crítico-emancipatória) e tem por objetivo alcançar a melhoria nos padrões de competitividade das empresas, cuja produtividade foi fortemente afetada pela crise econômica e do trabalho nas últimas décadas.

A defesa do currículo com base na noção de competências nos mais variados níveis e etapas do ensino brasileiro guarda semelhanças com a reforma do currículo da educação profissional. É uma proposta que apresenta estreita relação das competências com as novas formas de organização do trabalho numa economia em crise mundial, estabelecendo um vínculo entre a escolarização e o sistema produtivo. Entre as características marcantes do currículo por competências na formação profissional podemos registrar o cunho marcadamente individualista na formação do trabalhador e o desenvolvimento privilegiado do conhecimento prático aplicado ao saber-fazer.

O processo curricular da política oficial do governo atende aos princípios da flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino destacando-se, dessa forma o caráter neotecnicista e conteudista do currículo apresentado pelos documentos oficiais (FREITAS, 1999). Tal modelo apresenta correspondência com os aplicados pelos teóricos da eficiência social que, no início do século defendiam que o currículo deveria se dirigir a finalidades mais funcionais e utilitárias, relacionadas com o destino social e ocupacional dos alunos (MACEDO, 2000, p. 15).

O discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais do ensino superior, por sua vez, expressa a defesa de uma formação acadêmica em estreita

vinculação com o exercício profissional. No caso dos cursos de direito, a ênfase maior aos eixos de formação profissional e formação prática, com acentuação de carga horária.

A análise dos documentos oficiais, apoiada na literatura crítica de currículo nos faz concluir que a noção de competências apresentada nas reformas curriculares não representa algo de tão inovador como afirmam esses documentos. Diferentemente, trata-se de uma recontextualização do conceito de competência para o contexto da política e implementação curricular na prática pedagógica cotidiana das universidades.

A noção de competências anunciada nas reformas curriculares, na verdade, pode ser verificada como em uso no currículo educacional por pelo menos mais de três décadas. Dessa forma, é possível afirmar que é tão somente um conceito recontextualizado, como muito bem salienta Bernstein (1998).

Considerando as análises de Bernstein (1996), a recontextualização ocorrida no Brasil em torno do conceito de competências indica um processo em que se proclamam alguns dos atributos da noção de competência tais como o desenvolvimento do indivíduo, do conhecimento pelas interações informais, na vida prática, anuncia-se, contrapondo-se a esses princípios do modelo de competência, a necessidade de regulação do indivíduo por meio da avaliação de suas competências e do controle por parte do Estado do conteúdo daquilo que deve ser ensinado nas escolas.

Podemos também constatar que a expressão "desenvolvimento de competências", ao longo da história do currículo, está associada à atuação em situações concretas ou da experiência profissional e pode vir a resultar no esvaziamento do espaço do conteúdo dos diferentes saberes acadêmicos em favor do saber técnico de *como* desenvolver a atividade de ensino na escola a partir da valorização do desempenho, do resultado e da eficiência (APPLE, 1995).

No documento curricular oficial atribui-se às competências o *status* de objetivos de formação, afirmando que as competências não são metas quantificáveis nem individuais. Isso, no entanto, é um tanto contraditório com os textos oficiais que apresentam como meta para garantia da qualidade da

educação o processo de avaliação das competências através de avaliações de rendimento nacionais, como é o caso do atual SINAES/ENADE.

A política curricular nacional orientada pela noção de competências anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um maior controle da aprendizagem o que não ocorria, anteriormente, a ênfase à dimensão prática em detrimento do conteúdo teórico que classicamente sempre orientou o ensino e o currículo.

O atrelamento imediato às exigências do mercado de trabalho tem demonstrado a realização de uma formação de caráter mais instrumental. A instrumentalização da razão, no campo da educação, produz formas pragmáticas e utilitaristas de se lidar com o conhecimento e gera o controle sobre a formação humana.

No campo do ensino de direito, essa concepção pragmática e utilitarista de se relacionar com o conhecimento pode ser constatada nas orientações com vistas a produzir propostas de formação para o campo do trabalho, como do ensino já que as universidades se constituem em espaços privilegiados de formação. Todo o conhecimento a ser ensinado deve estar associado, de modo imediato, ao *fazer*. *Saber e saber-fazer* se associam para produzir uma nova subjetividade – o *saber-ser* – capaz de adequar o trabalhador aos imperativos das formas de produzir postas pelas tecnologias e formas de gestão do trabalho características da produção integrada e flexível. A fabricação desta “nova” subjetividade deve, necessariamente, desconsiderar as mediações históricas e culturais de produção do trabalho alienado, do trabalho como mercadoria. Somente desse modo, administrando a tal ponto a formação do trabalhador, seria possível integrá-lo ao movimento de reestruturação da produção e da sociedade como um todo, pois, ao ultrapassar os muros da fábrica, a lógica da competição, que gera a sujeição do indivíduo às regras da acumulação capitalista, precisa submetê-lo e, nesse movimento, submeter à sociedade como um todo, tornando-a administrada (APPLE, 2003).

Essa compreensão ampla que permeia as políticas curriculares a partir dos determinantes economicistas não é diferente no campo do ensino de direito e da formação profissional nas carreiras jurídicas que cada vez mais exigem flexibilizações e sujeição às regras mercadológicas. Basta lembrar-se dos grandes escritórios de advocacia com toda uma estrutura da mais refinada

gestão empresarial nos moldes de exigência neoliberal atual. Ali ocorrem a precarização do trabalho do advogado que passa a receber de forma irrisória por cada peça jurídica produzida e por participações em audiências.

Ramos (2001) afirma que a noção de competência no campo curricular ancora-se numa base conceitual: a) teoria funcionalista, aprimorada pela teoria geral dos sistemas, assim como na abordagem construtivista; b) adaptação do comportamento humano à realidade contemporânea; c) capacidade do sujeito desempenhar-se satisfatoriamente em situações reais de trabalho, mobilizando conhecimentos cognitivos, socioafetivos e conhecimentos específicos; e) é indissociável da ação; f) ordena as relações educativas e de trabalho; g) converge entre a teoria interacionista de formação humana e a teoria funcionalista da estrutura social; h) o processo avaliativo recai numa abordagem utilitarista e pragmática do conhecimento, enfatizando-se mais o caráter experiencial do que o histórico-ontológico.

Kuenzer (2000, p. 19) destaca que o texto oficial do governo apresenta a noção de competências como a síntese de múltiplas dimensões, cognitivas, sociais e psicomotoras, mas não deixa expresso que elas são históricas, e portanto, extrapolam o espaço e o tempo escolar, e só se evidenciam em situações concretas da prática social. A sua mensuração nos tempos e espaços escolares exige reduções que certamente esvaziarão o processo de ensino do seu significado. Fica, assim, o alerta quanto a sua implementação na prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

Como as competências só podem se manifestar em situações concretas da prática social, a autora acredita que em situação escolar, um ensino organizado a partir dessa noção oscilará entre o reducionismo e a generalidade (KUENZER, 2000). Esse processo, ao contrário do que tem sido defendido pelo discurso oficial, tende a esvaziar o processo de ensino do seu significado e traz sérios riscos para a formação do aluno.

Deluiz (1997) destaca que a ressignificação da noção de competências, como conceito político educacional abrangente, deve viabilizar um processo de integração gradual e contínuo de conhecimentos gerais e específicos, de habilidades teóricas e práticas, de hábitos e atitudes, de valores éticos, que possibilite ao indivíduo o exercício eficiente de seu trabalho, a participação ativa, consciente e crítica tanto no mundo do trabalho quanto na esfera social,

além de promover a efetiva auto-realização no campo profissional. Entretanto, admite como possibilidade a construção de matriz crítico-emancipatória, de base crítico-dialética, atribuindo novo significado à noção de competência, que também atenda a interesses dos trabalhadores e que, além de apontar princípios orientadores para investigação de processos de trabalho, oriente a organização de currículo e proponha uma educação ampla de formação geral e profissional.

Para Kuenzer (2000), a escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento. O lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos mas que com eles não se confundem, é a prática social e produtiva. Confundir estes dois espaços, proclamando a escola como responsável pelo desenvolvimento de competências, resulta em mais uma forma, sutil, mas extremamente perversa, de exclusão dos que vivem do trabalho, uma vez que os filhos da burguesia desenvolvem suas capacidades apesar da escola, que para muitos passa a ser apenas uma instituição certificadora; para os trabalhadores, a escola se constitui no único espaço de relação intencional e sistematizada com o conhecimento. É o caso do ensino superior no Estado do Acre, em que as desigualdades são tão visíveis e a maioria da população se constitui de camadas populares, 69,6% segundo dados oficiais do IBGE.

Cabe às universidades, portanto, desempenhar com qualidade o seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado ao mundo do trabalho e às relações sociais, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento de competências na prática social. Atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido e, portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social, com o que, mais uma vez, se busca esvaziar sua finalidade, com particular prejuízo para os que vivem do trabalho. (KUENZER, 2002).



A política curricular oficial do governo para o ensino superior orientada pela noção de competência precisa ser analisada criticamente, a partir de uma abordagem teórica sócio-política, que possibilite ao acadêmico o exercício eficiente de seu trabalho, a participação ativa, consciente e crítica no mundo do trabalho e na esfera social, além de sua efetiva auto-realização. Para tanto, é preciso contextualizá-la no movimento contra-hegemônico e como possibilidade educacional colocada à construção do sujeito histórico-social, em processo de construção permanente da *práxis* educacional comprometida com a realidade local e global, muito bem salientada por Lopes (2002).

Para aprofundamento do estudo, o próximo capítulo analisará os dois principais paradigmas norteadores do ensino jurídico e suas contribuições ao ensino do Direito, observando o conceito de paradigma, características e influências no desenvolvimento do ensino superior.

### **3 O CURSO DE DIREITO NO CONTEXTO BRASILEIRO: PARADIGMAS ORIENTADORES DO SEU ENSINO.**

Em se tratando de ensino e de ensino jurídico, qualquer estudo curricular exige a busca de compreender sua essência epistemológica. É nessa essência que é possível entender o ponto inicial das políticas curriculares e dos modelos pedagógicos sedimentados em sala de aula, principalmente, no campo do direito, que por tradição secular, aproxima-se de um paradigma conservador e normativista.

Nessa perspectiva, o objetivo deste capítulo é explicitar os paradigmas epistemológicos norteadores do ensino jurídico e compreender suas inter-relações com a elaboração de um currículo estritamente vinculado a norma jurídica descolada da realidade social ou como artefato, produto de uma realidade social que exige e emana o ordenamento jurídico comprometido com a função social a que se destina a norma.

A busca de estudar os paradigmas epistemológicos norteadores da ciência jurídica faz-se necessária. É o que Sacristán (1998) denomina de epistemologia do conhecimento escolar. A busca de compreender a essência dos elementos constituintes da formação curricular e do ensino que formatam uma *práxis* curricular no nível formal e real da sala de aula.

#### **3.1 Definição de paradigma epistemológico**

A definição de paradigma científico nos remete às proposições de *Thomas Khun* em sua clássica obra *A Estrutura das Revoluções Científicas* de 1970. Tal definição diz respeito ao conjunto de preceitos tidos como ponto de partida inicial para o desenvolvimento dos raciocínios construtivos da própria ciência, ou seja, da produção científica. Indica, pois, “toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc. partilhados pelos membros de uma comunidade determinada” (KHUN, 1975, p. 64). Assim sendo, um paradigma epistemológico

diz respeito aos componentes da própria ciência, quais sejam, o seu objeto e o seu método.

A discussão acerca de um novo paradigma científico para as ciências como um todo e, também, para as ciências sociais de uma maneira mais específica, não é recente. A crise de percepção científica remete a crise mais ampla, uma crise dos valores da racionalidade dos tempos modernos no qual, as ciências, correspondem às premissas do racionalismo cartesiano (SANTOS, 2002).

Os problemas da atualidade são problemas sistêmicos e, por isso, interdependentes, a visão mecanicista, reducionista e fragmentária que aflige, indistintamente, as diversas áreas do conhecimento, não atende essa complexidade contemporânea.

Santos (2002) aponta para um direcionamento que visa a atenuação da crise epistemológica do conhecimento ao enfatizar mais o campo da hermenêutica e da interpretação, da retórica, da linguagem e da argumentação.

No campo da ciência jurídica alguns paradigmas são norteadores de sua produção. Destes aqui serão destacados dois que contribuíram para a solidez do direito: o paradigma dogmático ou positivista do direito, clássico que tem seus postulados na ciência moderna e limiar do século XX, com sua preocupação restrita com a norma legal, descolada da realidade histórica e social; e o paradigma da dialética social do direito, que se firma enquanto paradigma emancipatório a partir da década de 1960, quando há um movimento internacional de crítica às estruturas conservadoras e tradicionais que sedimentam as sociedades excludentes e elitistas, em que o direito serve de instrumento para legitimação dessas estruturas. Nessa esteira, passamos então a analisar cada um desses paradigmas científicos.

### **3.2 Paradigma dogmático ou positivista do direito.**

Especificamente no que tange ao Direito, concebido enquanto ciência, observando-se que há muito ainda hoje, prepondera o paradigma do normativismo jurídico (ou dogmática jurídica). O normativismo jurídico, de

inspiração positivista, caracteriza-se por ter como fortes pilares as concepções exegética e dogmática do Direito. A primeira delas preceitua que “todo o direito está contido na lei positiva. Assim, o trabalho do jurista consiste apenas em desvendar o sentido que já está contido no código, doravante fonte primordial do direito” (MONTEIRO; SAVEDRA, 2001, p. 48).

De orientação semelhante, a concepção dogmática, ainda nas palavras de Monteiro e Savedra (2001, p. 40), é aquela que:

Evita toda valoração ou justificação das normas positivas em termos de justiça ou realidade social [...] atinge conclusões juridicamente relevantes pelo uso exclusivo da lógica jurídica dedutiva [...] engendrou teorias que só admitem o direito em seus aspectos puramente formais, despreocupado de qualquer consideração quanto ao seu conteúdo.

O surgimento de tal concepção político-ideológica do fenômeno jurídico se edificou sob a égide do racionalismo cartesiano, ou seja, segundo valores científicos pós-iluministas. O positivismo jurídico é a representação dos valores político-econômicos do liberalismo burguês *laissez faire, laissez passer* no plano do direito. Concepção que considera o Direito apenas aquilo que se encontra formalmente disposto no ordenamento legal, sendo desnecessário qualquer juízo de valor acerca de seu conteúdo. Nasce daí a necessidade de normas objetivas inflexíveis como mecanismo para conter o arbítrio do absolutismo monárquico. (WOLKMER, 1996).

Hans Kelsen, eminente jurista austríaco, de formação positivista, defendeu a Teoria Pura do Direito sob o fundamento de que para a construção de um conhecimento consistentemente científico, o Direito deve abstrair-se dos "aspectos políticos, morais, econômicos e históricos" (COELHO, 1996, p. 28).

No entanto, um pensamento coerente e estruturado não admite um estudo do Direito isolado das demais ciências, de sorte que a *Teoria Pura do Direito* de Kelsen sucumbiu ante a clareza com que a palavra Direito designa "um fenômeno que tem conexão com outro conjunto de fenômenos sociais que se inscrevem no contexto do exercício do poder em uma sociedade" (CORREAS, 1996, p. 43).

Kelsen dá-nos conta de que o conhecimento jurídico só é científico se for neutro. Sua pureza decorre do corte epistemológico que define o objeto e afirma a sua neutralidade. O operador jurídico deve identificar lacunas e apurar

antinomias. Para Kelsen, autêntica é a interpretação do Direito pelos órgãos competentes, é a decisão judicial que qualifica uma norma jurídica individual. (KELSEN, 1998).

A *Teoria Pura do Direito* de Kelsen, como teoria, procura descrever seu objeto, tratando o Direito como ele efetivamente é, e não como ele deve ser, isto é, afasta-se dele os paradigmas políticos, elimina seus elementos estranhos, de cunho político e sociológico. Segundo Kelsen o pensamento normativo do século XIX teria promovido uma adulteração do Direito, por conta da livre interpenetração de outras disciplinas no universo normativo. (KELSEN, 1998).

As normas são objeto da Ciência do Direito. Os costumes podem criar normas legais ou morais. A validade é a existência específica de uma norma. E ainda, a norma pode ser válida até mesmo quando seu ato de vontade não tenha mais existência. A validade qualifica um *deve*, a eficiência caracteriza um *é*, e a diferença transcende questões de formatação verbal. Assim, na validade a norma deve ser cumprida, na eficácia a norma é efetivamente cumprida. Uma norma legal é válida antes mesmo de ser efetiva. A norma não seria verdadeira ou falsa, seria apenas válida ou não válida (KELSEN, 1998).

Uma determinada decisão judicial não seria tão somente a explicitação de um julgamento; tratar-se-ia também da norma que determinado juiz aplica. Dizer que uma norma é injusta seria medida insuficiente para se reconhecer que existe uma ordem legal. A *Teoria Pura do Direito* se dirige a normas, e não a fatos. Trata-se de percepção teórica radicalmente realista do Direito, da mais elaborada teoria do positivismo jurídico. Recusa-se a servir a interesses políticos, negando-se a propiciar ideologia que apoie ou critique determinado modelo jurídico. Uma norma inconstitucional seria válida até que especificamente anulada, e de tal modo, ela não é nula, é tão simplesmente anulável. Encontra-se no terreno da dinâmica das normas, dado que a questão da validade de uma norma decorreria da validade de outra norma (KELSEN, 1998).

A busca de uma regra cada vez mais alta no escalonamento hipotético levaria o cientista do Direito a uma norma pressuposta, que Kelsen chamará de norma básica. As normas seriam então de natureza estática ou dinâmica; a estática decorreria do referencial que justificaria as razões de validade de uma

norma básica, a dinâmica decorreria do referencial que justificaria a validade das demais normas de determinado sistema (KELSEN, 1986).

Um dos pontos mais importantes da *Teoria Pura do Direito* dá-nos conta de que é irrelevante como se tomou o poder político, por revolução, por golpe de Estado ou por voto popular. Qualquer norma resultante do titular do poder é válida e apta para produzir efeitos. Trata-se do princípio da legitimidade, segundo o qual, toda norma seria válida até que oficialmente declarada inválida.

Todo sistema normativo deteria validade. Não se poderia negar a validade de um sistema por conta do conteúdo de suas normas. O pressuposto geral encontrar-se-ia na presunção de aceitação da validade de uma norma básica. De tal modo, a função da norma básica não seria ética ou política; a função da norma básica seria epistemológica. Assim, plasma-se imensa contradição quando se admite a inconstitucionalidade de uma determinada norma jurídica.

O positivismo jurídico proclama suposta identidade entre Direito e Estado. A norma centralizaria a ocupação do jurista, e toda a reflexão estranha ao entorno especificamente normativo, ficaria relegada a outros campos de preocupações epistêmicas.

O Estado ganha contornos de ordem definitiva, como ato de vontade, cujo cumprimento não se discute. A codificação entroniza o comando estatal, na mira da maior felicidade para o maior número de pessoas. Vê-se aqui a premissa dedutiva de que o legislador tudo prevê, justificando-se a infalibilidade dos textos legais, a exemplos dos códigos, tão comuns em todo o mundo.

Em verdade, tal concepção política ideológica do Direito só vinha corroborar com os demais institutos de referências da realidade política, social e jurídica em construção, os quais Wolkmer (1996, p. 34) intitula de “componentes do núcleo político-jurídico da racionalidade liberal-individualista”, quais sejam, estado de direito, soberania popular, supremacia constitucional, separação dos poderes, representação política, direitos civis e políticos, monismo estatal da produção jurídica.

Nesse sentido é que discorre Wolkmer (1996, p. 22) ao buscar caracterizar o direito da sociedade moderna, realçando o inter-relacionamento da ordem jurídica vigente:

[...] como tipo de sociedade emergente (sociedade burguesa), com o modo de produção material (economia capitalista), com a hegemonia ideológica (liberal-individualista) e com a forma de organização institucional de poder (Estado Soberano) que se passa a ser configurada na dominação racional-legal (burocracia) [...] constatando [...] com essas diferentes estruturas compatibilizaram-se na constituição de um paradigma jurídico marcado pelos princípios do monismo (univocidade), da estatalidade, da racionalidade formal, da certeza e da segurança jurídicas.

Ainda no que diz respeito a este período histórico, Neves (1995, p.159) salienta que se torna o ambiente propício à consolidação do humanismo estatal da produção jurídica:

*El surgimiento del Estado nacional moderno, en contraposición al pluralismo feudal y a la pretensión imperialista de la iglesia, implica la aspiración de exclusividad de cada ordenamiento jurídico estatal en el respectivo espacio delimitado territorialmente. Es en tales circunstancias que se construye el concepto clásico de soberanía del Estado con poder político y orden jurídico supremos e incuestionables en determinado territorio. Se vuelve inconcebible, entonces, la existencia de cualquier otro orden político-jurídico supraordenado o coordinado al del Estado, en el espacio en que éste se encuentra en vigor.*

Em síntese, o positivismo jurídico apresenta características essenciais que o sedimenta como paradigma clássico norteador do direito, quais sejam: a) aborda o direito como uma realidade a ser descrita de forma objetiva e absolutamente isenta de qualquer juízo de valor que possa levar a subjetivismos; b) a coercitividade do direito, a potencialidade de realização do Direito dar-se através da força e da imposição estatal; c) a lei como fonte preponderante do direito é o império da primazia da lei com a monopolização da produção jurídica pelo Estado; d) a norma jurídica como comando, torna-se a estrutura de um comando, a espinha dorsal das proposições jurídicas e da concepção imperialista de Direito; e) o ordenamento jurídico como um sistema unitário de normas, o objetivo central aqui é fechar o conjunto legislativo de normas em torno da concepção positivista de dar uma unidade e ordenação legal; f) a função interpretativa na ciência jurídica e na aplicação do direito, o exercício de operação do saber jurídico exige um rigor descritivo da norma ao

explicitar os meios puramente lógico-rationais do conteúdo das normas jurídicas. (LYRIO, 2006, p. 32- 60).

Esse paradigma epistemológico do ensino jurídico influencia e se materializa no currículo através de um círculo coerente de saberes, rigidamente e logicamente organizado, numa estrutura didática de mera transmissão, currículo enciclopédia. Esse círculo de saberes ao manter uma estrutura fixa e estável é incapaz de responder às demandas e às novas necessidades educativas. Aqui a centralidade curricular reside na reprodução do *corpus* de saber jurídico como supremacia dos demais saberes, bastando ao aluno cumprir sua tarefa de reproduzir literalmente o saber ensinado pelo professor em sala de aula. Basta saber a lei e aplicá-la no contexto dado. É desnecessário saber o contexto de produção da norma jurídica. A atuação do operador jurídico é conhecer a lei e saber aplicá-la eficaz e eficientemente na profissão jurídica.

### **3.3 Paradigma da dialética social ou teoria crítica do direito**

Ao longo dos tempos, porém, o Estado de Direito foi se tornando insuficiente enquanto paradigma norteador das regras jurídicas. As novas necessidades sociais exigiam um papel estatal mais atuante. Aos indivíduos não mais era suficiente que o Estado se limitar-se a não interferir em suas vidas e em seus negócios, em particular.

Além disso, exigia-se do Estado que fornecesse os requisitos materiais para tanto. É assim que esse ente político, ao longo dos anos, vai adquirindo obrigações sociais para com o povo, as quais se traduzem nas prestações materiais que devem se concretizar perante seus cidadãos, tais como educação, saúde e segurança (os direitos sociais). O Estado passivo, meramente regulador de atividades e garantidor das liberdades individuais clássicas ou negativas, cede então lugar, no início do século XX, ao Estado Social de Direito do Bem Estar Social.

Ao Estado Social de Direito, que de certa forma mostrou sua ineficiência ao longo dos tempos sucedeu-se, ainda, o Estado Democrático de Direito,



caracterizado pela agregação de novos direitos ditos transindividuais (difusos, coletivos e individuais homogêneos). Tais direitos, capitaneados pelos direitos relativos à proteção do meio ambiente e à sustentabilidade ambiental do processo de desenvolvimento econômico e pelos direitos das minorias, por sua vez, foram decorrentes da articulação social em organizações não governamentais representativas, o que, por seu turno, caracteriza a busca em torno da radicalização dos processos democráticos decisórios, efetivando a cidadania participativa.

As novas formas de organização social e a busca pela participação efetiva de seus membros nas discussões e decisões acerca dos assuntos e negócios de interesse público, sobretudo aqueles que os afetam diretamente, com a conseqüente positivação e concretização de novos direitos, são os traços marcantes do novo paradigma jurídico que sucederá o tradicional positivista do direito.

No Brasil, tal transição coincide com o momento da abertura política pós-ditadura, e o conseqüente advento da nova ordem constitucional, que incorporou os novos anseios, ao menos do ponto de vista objetivo-positivo, uma vez que, na realidade cotidiana, a concretização e materialização dos preceitos constitucionais da Carta de 1988 ainda distam, em muito, do estabelecido no texto constitucional, no ordenamento infra-constitucional e na realidade fática.

Para Wolkmer (1996, p. 40), o surgimento de novos atores e formas de juridicidade aponta para a insuficiência do paradigma positivista jurídico, onde “o projeto de legalidade que acaba se impondo é [somente] aquele criado, validado e aplicado pelo próprio Estado, centralizado no exercício de sua soberania nacional”, configurando, assim, a crise do Direito Moderno como um todo. Ou seja, segundo tal corrente de pensamento, a crise residiria, em parte, na insuficiência desse paradigma em face da nova realidade emergente.

Assim, levando-se em consideração a:

[...] fase mais atual do capitalismo avançado (flexibilização global do capital internacional, grande concentração de corporações internacionais, formação de blocos econômicos e integração de mercado) coube visualizar as transformações que atravessam [aram] o estado capitalista, as formas de descentralização do poder, a crescente presença de novos sujeitos participantes e a especificidade de pólos normativos insurgentes e informais que expressam a

retomada de certas práticas pluralistas [...] por grupos sociais marginais, lideranças contestatórias e movimentos alternativos (WOLKMER, 1996, p. 38-39).

No contexto de transformações políticas, econômicas e sociais, as profundas mudanças estruturais exigiram um novo modo de conceber, entender e aplicar o Direito, atingindo diretamente toda a estrutura do Direito Moderno. Tais mudanças afetam à ciência jurídica em seu aspecto epistemológico, pois ocorrem transformações no seu objeto, alterações na maneira de interpretá-lo, analisá-lo e de estabelecer conclusões.

Com a evolução das relações sócio-jurídicas, sobretudo no ponto de vista do Direito Público (relação Estado-indivíduo), a democratização dos processos decisórios com vistas à consolidação da cidadania e democracia efetivamente participativas, a crise estrutural, torna-se momento propício para a emergência de um novo paradigma do direito.

Os métodos de inspiração positivista, antes importantes ferramentas para impedir um retorno ao Estado de arbitrariedade estatal típico do absolutismo e para consolidação do Estado de Legalidade, agora não mais se prestavam à interpretação e aplicação judiciais do Direito em face das novas e sucessivas ordens constitucionais e legais que aos poucos iam se avizinando nos Estados contemporâneos. Tal evolução constante das relações sócio-jurídicas concebidas em sua complexidade exigia e exige mais do que um paradigma epistemológico que inspira métodos pautados na repetição de fórmulas estanques, não remetendo à reflexão, ao questionamento ou à contestação do Direito objetivamente disposto.

Conforme salienta Campilongo (1987, p. 66):

[...] o principal elemento científico da Dogmática Jurídica foi o fato deste paradigma ter oferecido respostas “previsíveis” e “regulares” para os tipos de conflitos tradicionais, o que permitia o funcionamento do sistema de forma eficaz: mantinha a “certeza” e a “segurança” das relações porque garantia as expectativas. Agora, no entanto, o positivismo jurídico dogmático começa a vivenciar uma profunda crise, por permanecer rigorosamente preso à legalidade formal escrita e ao monopólio da produção legislativa estatal, afastando-se das práticas sociais cotidianas, desconsiderando a pluralidade de novos conflitos coletivos de massas, desprezando as emergentes manifestações extralegislativas, revelando-se desajustado às novas e flexíveis formas do sistema produtivo representado pelo capitalismo avançado, dando pouca atenção às contradições das sociedades liberal-burguesas [...] e, finalmente, sendo omissos às mais recentes investigações interdisciplinares.

Ao partir do pressuposto de que é inconcebível uma sociedade não submetida a um Estado de legalidade (como se acredita, de fato, o ser) em nome da segurança jurídica, então vem o questionamento sobre que Estado de legalidade é este, ou seja, que legalidade é esta a qual todos tem de se submeter através do pacto social. Segundo uma ótica permeada pelos valores contemporâneos, a resposta seria, obviamente, uma legalidade democrática, que contemple a pluralidade de interesses de todos os estratos da sociedade. Uma legalidade igualitária, fraterna e democrática. Algo que contemple o princípio da razoabilidade. Chega-se a reflexão sobre o estado de legalidade ao qual estão todos submetidos atualmente. Será que essa instituição, bem como todo aparato estatal que lhe serve de sustentação, notadamente o Poder Judiciário e demais instituições ligadas à prestação jurisdicional, contempla esta concepção de legalidade? Aqui reside o ponto fulcral para uma nova concepção paradigmática, concepção orientadora das práticas sociais, num movimento crítico, dialético, impulsionador das forças que circulam na sociedade e no direito contemporâneo mais articulado com os novos tempos e com as aspirações sociais.

Em contrapartida a tal orientação eminentemente formalista, vieram a lume os métodos de orientação sociológica, segundo os quais, no dizer de Monteiro e Savedra (2001, p. 50):

o Direito é visto como um produto social, informado pelos valores e pelas expectativas da sociedade na qual se insere. [...] Esses fatores devem ser levados em consideração no momento de se proceder à interpretação e à aplicação do Direito.

O contexto que propiciou o surgimento das diversas propostas do pensamento jurídico crítico foi o do pós-guerra, que evidenciou a crise do Direito através do declínio da ética vigente ocasionada pela destruição em massa, proporcionando “um retorno ao humanismo, aos direitos humanos, ao restabelecimento da concepção de Estado como instrumento a serviço do homem [...]. É o chamado renascimento do direito, como espécie de antídoto ao positivismo”. (COELHO, 2003, p. 304)

As propostas do pensamento jurídico crítico segundo Coelho (2003, p. 306),

[...] não satisfeitas com a simples leitura crítica das teorias voltadas para o direito positivo, leitura que as leva a questionar os propósitos dessas teorias em função dos respectivos resultados, preconizam a

recuperação da produção jurídica a partir de novas bases, que superem tanto a concepção jurdicista do Estado quanto à concepção estatista do direito, as quais têm-se revelado incapazes de solucionar os complexos problemas da sociedade.

As teorias das escolas sociológicas europeias e americanas influenciaram o pensamento jurídico crítico na América Latina, sedimentando uma Teoria Crítica do Direito (COELHO, 2003, p. 306-307).

Na Europa, cunhou-se a expressão uso alternativo do direito, definida como o “uso do direito de um sistema contra as finalidades fundamentais do mesmo sistema” (COELHO, 2003, p. 309), encampado em diferentes países por movimentos distintos, como na Itália (Magistratura Democrática) e na França (*Association Critique du Droit*). O uso alternativo, em especial, o italiano, caracteriza-se não por tentar impor uma ruptura com proposições do positivismo e dogmatismo e, sim, por fazer uso das normas positivas existentes, conferindo-lhes uma interpretação crítica e galgada nos princípios constitucionais:

A idéia do uso alternativo, mantém a legalidade instituída, conformando-se com o *factum* do Estado e do direito capitalista, mas aderindo ao projeto político da reforma radical das instituições [...]. Trata-se, em suma, de reconhecer a função política do direito, ou seja, desmistificar a separação entre o saber jurídico e o político, pois ambos se integram na mesma *práxis*, quando vislumbrados do ponto de vista instrumental de um princípio de construção do social e não da mera descrição de suas relações juridicamente normadas (COELHO, 2003, p. 309).

Nos EUA, tal pensamento forjou a constituição do movimento denominado *critical legal studies*. Na América Latina, dadas as suas especificidades históricas que passam pela sua situação econômico-periférica até a consolidação das ditaduras militares, o pensamento jurídico crítico, no dizer de Coelho (2003, p. 320), subdividiu-se em três grandes orientações, quais sejam, a sociológica, a alternativista (ou direito alternativo, que não se confunde com o uso alternativo do direito da Europa) e a crítica (propriamente dita).

Estas três orientações distintas constituíram o que se denomina Crítica do Direito ou Teoria Crítica do Direito, em sentido lato. O movimento da Teoria Crítica no Direito iniciou-se no final dos anos 60 na Europa e atingiu a América Latina na década de 1980. No Brasil, foram pioneiros nessa construção crítica

do direito Roberto Lyra Filho, Tércio Sampaio Ferraz Júnior, Luiz Fernando Coelho e Luís Alberto Warat.

Em síntese, conforme ensinamento de Coelho (2003, p. 324): a teoria crítica consiste no modo de encarar o direito como 'prática social específica, na qual estão expressos historicamente os conflitos, os acordos e as tensões dos grupos sociais que atuam em uma formação social determinada. Por conseguinte, o conhecimento jurídico é parte do conhecimento da formação social em sua totalidade e de suas transformações na história' [...] esse labor hermenêutico não é uma tarefa puramente técnica ou analítica, ela é, sobretudo política, alimentada pelas contribuições da hermenêutica jurídica contemporânea.

Coelho (2003) enfatiza que o papel da Dialética Social ou Teoria Crítica do Direito é atingir não apenas a Teoria Geral do Direito, mas também todas as disciplinas inseridas numa perspectiva sociológica para que seja suprida a ausência do direito popular na lei do Estado. A Teoria Crítica é, na visão do autor, defensor da dialética da participação, uma forma de alcançar a libertação humana.

Essa argumentação de Coelho leva Lyra Filho (2002) a concluir que o direito é um processo de libertação permanente, na medida em que é uma construção na qual as classes oprimidas constroem sua libertação frente às classes opressoras, de tal forma que o direito compreende, a cada momento, a soma das conquistas libertárias. Por isso, ele afirma que as normas não são o direito, mas uma expressão histórica do direito, que continua sendo um processo no qual são construídas sempre novas expressões de Justiça.

O direito e sua função na sociedade vêm sendo analisados há muito tempo, em várias perspectivas. A perspectiva que aqui interessa é a da dimensão emancipatória do direito, oriunda da elaboração da teoria jurídica crítica. O conhecimento crítico para Antônio Carlos Wolkmer (1991) está relacionado com uma ação que resulta na transformação da realidade.

Apesar das limitações que qualquer modelo epistemológico possa apresentar, a Teoria Crítica do Direito não fugirá à regra. Coelho (2003) destaca que a dialética da participação é também uma dialética da transformação, a qual pressupõe um projeto político ao nível da consciência

dos cidadãos, mas, principalmente, ao nível da teoria social, econômica, política e jurídica.

O comportamento crítico pressupõe uma inter-relação da sociedade com seu objeto, em que os indivíduos jamais aceitam como naturais os empecilhos que são colocados em sua atividade. O sujeito não procura se conformar com a situação objetiva que lhe é proposta, questionando, avaliando e trabalhando para que o objeto seja transformado. O incessante suspeitar caracteriza o caráter dialético do homem que é regido pelo pensamento crítico.

Wolkmer (1991, p. 26) conceitua a Teoria Crítica do Direito como a:

formulação teórico-prática que se revela sob a forma do exercício reflexivo capaz de questionar e de romper com o que está disciplinarmente ordenado e oficialmente consagrado (no conhecimento, no discurso e no comportamento) em dada formação social e a possibilidade de conceber e operacionalizar outras formas diferenciadas, não repressivas e emancipadoras de práticas jurídicas.

É importante notar que não há uma teoria jurídica crítica geral e única. A distinção inicial entre os pensadores críticos é que alguns acreditam na possibilidade de construção de uma teoria jurídica crítica sólida, e outros, contrariamente, sem crer nessa possibilidade, aceitam a teoria crítica como um discurso de deslocamento das perspectivas metodológicas. A convergência entre os críticos é que, sendo adeptos da primeira ou da segunda orientação, buscam confrontar o dogmatismo e o positivismo inerentes na tradição jurídica. São marcantes as posições de Poulantzas e de E. Thompson, cujos entendimentos acreditam que o pensamento crítico é centrífugo e subversivo, pois visa criar desfamiliarização em relação ao que está estabelecido e ao que é convencionalmente aceito como normal e necessário (SANTOS, 2004).

Santos (2004) destaca que tanto Poulantzas como Thompson dão uma dimensão mais ampla ao direito ao reconhecerem, que ele pode ser concebido, em alguns momentos, como instrumento de dominação, porém, sem restringir-se a essa função. Nessa perspectiva, o mesmo direito que pode vir a ser instrumento de dominação é também dotado de capacidade para ser mecanismo de emancipação das classes dominadas. Assim, o direito não seria apenas utilizado pelas classes dominantes para imporem seu poder, eis que poderia servir concomitantemente para as próprias classes dominadas impedirem o abuso do poder. A lei pode ter seu papel negativo de repressão e,

ao mesmo tempo, uma função positiva de as classes dominadas determinarem a igualdade. A lei pode servir como forma de regulação dos conflitos, ao precaver e evitar abuso da classe opressora no exercício de poder (SANTOS, 2002).

Esse posicionamento do direito como espaço de luta pode servir de referencial teórico para os demais estudos críticos do direito. Adequando-se a essa influência, há juristas que afirmam a necessidade do reconhecimento do direito como a materialização da relação de forças entre classes e, assim, uma maneira de transformar a história.

Grau (2002, p. 45) afirma que “o direito é, sempre e também no modo de produção capitalista, um instrumento de mudança social, para ser dinamizado, nessa função, ao sabor de interesses bem definidos”.

Para Lyra Filho (1980) o direito é libertação, cujos limites estão na própria liberdade, o que fugir disso não é direito, mas mera forma de deturpar o progresso jurídico. Direito é aquele *vir-a-ser* que se enriquece nos movimentos de libertação das classes e grupos ascendentes e que define nas explorações e opressões que o contradizem, mas de cujas próprias contradições brotarão as novas conquistas.

Se o direito contemporâneo é o direito do Estado, ou seja, o que o Estado sancionou ou autoriza como tal, os direitos, no plural, são armas políticas que servem de bandeira de luta para os partidos, os movimentos, os juristas orgânicos e as classes reivindicarem sua transformação.

Eis o momento de se propor um saber inserido na historicidade, resultado de uma relação de conhecimento do jurista com o mundo e, voltando-se para o futuro, apto a formular conceitos teórico-práticos para mudá-lo. Um saber que, conhecendo o direito positivo, explique-o teoricamente, a sua lógica e o seu funcionamento, ao mesmo tempo em que, captando-o como resultante de relações de poder, promova e reclame a afirmação dos direitos necessários à defesa e à promoção da dignidade humana.

Clève (2001) anuncia a versão jurídica emancipatória, ao reconhecer que o conhecimento não pode reduzir-se ao modelo preconizado pela razão instrumental moderna. O direito é espaço de luta.

Para Clève a Teoria Crítica não se limita a criticar o direito instituído no ordenamento legal, mas busca construir uma Teoria Jurídica Crítica que

resgata a dimensão política do direito a fim de concretizar as demandas sociais, as garantias constitucionais e a dignidade da pessoa humana. Dessa forma, a Teoria Crítica se efetiva na prática político-social, na construção de um direito capaz de proporcionar condições de atendimento às demandas sociais e à efetivação das garantias constitucionais. Reside aí a relevância capital da Dialética Social do Direito, como instrumento de uma *práxis* jurídica de capilaridade transformadora da realidade social concreta.

As influências desse paradigma epistemológico no currículo são significativas e mudam radicalmente a forma de pensar e processar o saber jurídico em sala de aula. O primeiro ponto a destacar é que não verá o saber jurídico como corpo curricular constituído de saberes não interessados e desprovido de caráter ideológico, mas reconhece que estes reproduzem os valores dominantes ao manter o engessamento da norma jurídica e sua hierarquia como posição de neutralidade e cientificismo. Aqui a postura didática do professor é desvelar as estruturas dominantes e questionar os arranjos que formatam a estrutura social dominante do saber jurídico. Para seu desvelamento, faz-se necessário historicizar o saber jurídico cristalizado no currículo, dar uma nova dinâmica a partir das múltiplas determinações da prática social. Não é o inverso. São as práticas sociais que determinarão a modelação e a formatação do saber jurídico. Por isso, é importante estudar o saber jurídico a partir da *práxis* social.

Segundo o ponto de vista defendido pela Teoria Crítica do Direito, a dimensão da *práxis* social é o caminho para superação do tecnicismo que permeia o currículo, tornando-o um fim em si mesmo, descolado da realidade. Estuda-se o saber jurídico a partir das iniquidades sociais, injustiças sociais e de como o currículo pode se constituir em um instrumento impulsionador e alimentador das relações de poder na sociedade. Passa-se, então, a analisar o currículo na produção de uma formação profissional e das instituições que se organizam a partir dele. A lente analítica só é possível quando aquele que traduz o currículo e o saber jurídico corporificado em sala de aula, o faz a partir da crítica ao sistema capitalista que produz formas de dominação e de desigualdade. Denuncia-se o caráter alienador do saber jurídico e buscam-se formas alternativas de aplicação da norma jurídica coerentes com o princípio da justiça social.



A intenção central deste capítulo foi abordar os principais paradigmas que orientam a produção do conhecimento jurídico e suas influências no ensino, pois o que se evidencia na prática pedagógica docente dos cursos de direito, em sua grande parcela, é uma situação de menosprezo, de resistência a incorporação de elementos da teoria crítica no processo ensino-aprendizagem, quando não de total desconhecimento e ignorância destas proposições teórico-filosóficas. São conhecimentos que não encontram guarida na maioria da comunidade acadêmica, restringindo-se, geralmente, ao conhecimento das micro-comunidades dos centros nos quais são produzidos. Os alunos, de uma maneira geral, chegam a ter um contato, ainda que superficial, com esta gama de proposições.

Tal situação se torna ainda mais pitoresca se levarmos em consideração que tais movimentos, com todas as angústias e questionamentos aqui de certa forma esboçados, tiveram sua origem no pós-guerra (correspondendo ao advento do Estado Democrático de Direito) como se pode aferir, por exemplo, do Manifesto da *Association Critique du Droit* (ocorrido poucos anos após a efervescência do maio parisiense de 1968) traduzido na íntegra na obra já citada de Coelho (2003, p. 312). E, não obstante, desconhecidas das comunidades jurídicas de nosso país, as quais continuam a reproduzir um direito pretensamente objetivo, formal, neutro e tecnicista.

Por tudo que foi exposto, podemos afirmar que o positivismo jurídico vai se tornando insuficiente, enquanto paradigma científico, a partir do momento em que não incorpora elementos condizentes a uma nova ordem social hipercomplexa, sendo incapaz de solucionar, com justiça, as novas tensões sociais advindas do mundo real. No caso da situação brasileira, da Amazônia, do Acre é que essas situações se avolumam a cada dia e exigem um paradigma coerente com as necessidades e transformações de realidades tão desiguais, clamantes de um direito mais justo e mais humano.

As escolas sociológicas e os diversos ramos da Teoria Crítica contribuíram na sistematização de um método dialético, este construído a partir do embate teórico e metodológico no interior da estrutura social dividida em classes sociais antagônicas. O desenvolvimento de uma consciência crítica urge a incorporação desta perspectiva aos conteúdos jurídicos e à *práxis* pedagógica de docentes e discentes nas salas de aula.

No entanto, não é isso o que corresponde com a realidade atual. Ainda hoje, o positivismo jurídico é o paradigma influente no processo ensino-aprendizagem do Direito e, em conseqüência, no processo de aplicação judicial cotidiano, onde predomina a lógica do está certo porque está escrito formalmente na lei. O que vale é a letra fria da lei.

Dentro desse contexto, o ensino de Direito torna-se um mecanismo de reprodução acrítica de uma ideologia político-econômica e social dominante, uma vez que esta impregna os valores do ordenamento jurídico em vigor. Ou conforme nos ensina Marques Neto (1995, p. 20):

[...] no caso do ensino jurídico, exatamente nessa preocupação de ficar apenas preso ao conteúdo normativo e transmiti-lo acriticamente, isto é, transmitir exatamente aquilo que interessa à manutenção do sistema e não problematizar nem o conteúdo do ensino, nem o sistema educacional sócio-político e econômico enquanto tal. E o ensino de direito serve muito para essa finalidade ideológica, quer dizer, passa todo um determinado conteúdo e abster-se – e na verdade criar todo um conjunto de bloqueios para que uma visão crítica em relação a essa própria prática do ensino nunca apareça. Ensina-se de tal maneira que até pode levar a problematizar algumas coisas, menos o ensino que se faz enquanto tal.

Em suma, reafirmar-se sobre a necessidade de docentes e discentes reconhecer o valor da consciência crítica ao perceber a falência do Direito Moderno Clássico, sua crise de legitimidade, representada pela sua ineficiência cujos sintomas mais aparentes e visíveis hoje são: morosidade do judiciário, desconfiança e questionabilidade quanto ao mérito de decisões flagrantemente injustas, o apego ao formalismo e assim por diante. O contato com os fundamentos teórico-metodológicos críticos de produção do conhecimento jurídico é fundamental para refletir os problemas cotidianos vivenciados por todos aqueles que militam na área jurídica, no sentido de se tornarem agentes transformadores desta realidade e não meros reprodutores dos códigos, atuando profissionalmente enquanto intelectuais orgânicos impulsionadores de um novo direito e de uma nova sociedade.

No próximo capítulo, a análise enfocará a política curricular oficial para os cursos de direito no Brasil e como o curso de direito da UFAC sistematizou sua organização curricular, a partir dessa política mais ampla. Para tanto, o texto destaca de forma breve como se configuravam historicamente os currículos dos cursos de direito antes da década de 90, suas transformações a partir daí e como se encontra hoje este currículo. Finaliza abordando o

currículo do curso de direito da UFAC, suas modificações a partir da política curricular mais ampla e perspectivas para a formação acadêmica e profissional do futuro bacharel em direito no Acre.

## **4 POLÍTICA CURRICULAR NACIONAL PARA OS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL: O DISCURSO OFICIAL E SUA EXPRESSÃO NO CURRÍCULO DO CURSO DE DIREITO DA UFAC**

O ensino de direito no Brasil inaugura o ensino superior no país, período em que o privilégio de estudos estava consignado apenas a alguns detentores de poder econômico. No decorrer da história do ensino jurídico no Brasil algumas reformas curriculares deram contorno ao seu ensino.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é analisar a política curricular oficial para os cursos de direito no Brasil e como o curso de direito da UFAC sistematizou sua organização curricular a partir dessa política mais ampla. Para tanto, o texto destaca de forma breve como se configuravam historicamente os currículos dos cursos de direito antes da década de 1990, suas transformações a partir daí, e como se encontra hoje este currículo. Finaliza abordando o currículo do curso de direito da UFAC, suas modificações a partir da política curricular mais ampla e perspectivas para a formação acadêmica e profissional do futuro bacharel em direito no Acre.

### **4.1 O ensino de direito antes da década de 1990**

Para compreender o ensino de Direito hoje, no Brasil, é fundamental conhecê-lo em seu processo histórico desde os primeiros cursos e seus respectivos currículos, quando da sua fundação, em 11 de agosto de 1827, até o advento das diretrizes curriculares nacionais na década de 1990 e suas modificações advindas a partir daí.

Em princípio foram criados com a finalidade de formar a elite política e administrativa do Estado Imperial pós-Independência, devendo os currículos exprimirem tais objetivos no percurso formativo, após anos de negativa por parte da Metrópole, que via na criação dos cursos de Direito, com acerto, um horizonte emancipador para a colônia. Este é o entendimento que se observa em trechos do documento do Conselho Ultramarino ao opinar negativamente

sobre a criação de um centro de formação de médicos em Minas Gerais, alegando que tal fato “poderia, talvez, com alguma conjuntura para o futuro, facilitar o estabelecimento de alguma aula de jurisprudência até chegar ao ponto de cortarem este vínculo de dependência com a Coroa Portuguesa” (VENÂNCIO FILHO, 1980, p. 32).

Os primeiros cursos de direito brasileiros foram criados através da Carta de Lei de 11 de agosto de 1827, que instituiu os cursos de Direito em São Paulo e Olinda. O curso de São Paulo foi instalado no Convento de São Francisco, em março de 1828; o de Olinda, no Mosteiro de São Bento, em maio desse mesmo ano. Em 1854, passaram a denominar-se Faculdades de Direito, e o Curso de Olinda foi transferido para a cidade de Recife. Em 1869, foi implantada a reforma do ensino livre, segundo a qual o aluno não era obrigado a frequentar as aulas, mas apenas a prestar exames e obter aprovação (VENÂNCIO FILHO, 1980).

No Império, o ensino do Direito era totalmente controlado pelo governo central. 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<sup>10</sup> e do diretor, definição dos programas de ensino e até dos livros adotados.

Os movimentos para o surgimento do ensino jurídico no Brasil começaram obrigatoriamente pela Faculdade de Direito de Coimbra, em Portugal. Influenciados inicialmente pela Reforma Pombalina, no ensino jurídico, os estudantes brasileiros puderam acompanhar as transformações liberais da Faculdade de Direito de Coimbra, trazendo consigo essa bagagem cultural ao Brasil.

Os estudantes que futuramente ocupariam cargos de relevância na estruturação do Estado imperial brasileiro, suas concepções ideológicas liberais, recebidas na formação acadêmica na Universidade de Coimbra, acabaram por influenciar as reivindicações dos currículos das primeiras escolas jurídicas brasileiras (VENÂNCIO FILHO, 1980).

---

<sup>10</sup> Lentes é o termo designado aos profissionais que obtinham prestígio e sucesso na carreira jurídica, status profissional o que davam-lhes respaldo social para ser professor nas Faculdades de Direito pelo país.

Essa tendência liberal é confirmada pela estrutura curricular que a época expressava um direito eminentemente privatista. O positivismo jurídico ganha relevo e imprime no currículo um conjunto de saberes dogmáticos.

As pressões da sociedade civil sobre o Estado induziram a reforma educacional do ensino jurídico. Os dois cursos de Direito existentes, Olinda e São Paulo, deixaram de ser monopólio e passou a ser permitida a criação de novas faculdades de Direito.

As primeiras críticas ao discurso hegemônico liberal ocorreram a partir da constatação da massificação ocorrida pela expansão indiscriminada dos cursos de Direito, conforme os padrões da época. Surgia o ilustrativo termo “fábrica de bacharéis” (VENÂNCIO FILHO, 1980).

Segundo Venâncio Filho (1980) o termo “fábrica de bacharéis” criado potencialmente em alusão ao modelo “fordista” de produção industrial em série, descreve o aumento indiscriminado de vagas ocorrido no ensino jurídico brasileiro, sem notícias históricas de quaisquer modificações qualitativas. Desse modo, em 1927, no primeiro centenário da criação dos cursos de Direito no Brasil, a República Velha aproxima-se de seu encerramento com um saldo de 14 cursos de Direito e 3.200 alunos matriculados.

Superado esse passo, nas reformas de 1911 (Rivadavia) e de 1915 (Carlos Maximiliano), a tendência ideológica identificada, voltava-se para a afirmação da república liberal, cujo símbolo maior seria a codificação civilista e, caso fosse estabelecida uma comparação das modificações dos currículos no período, poder-se-ia observar uma ampliação e avanço do predomínio das disciplinas de Direito Privado (VENÂNCIO FILHO, 1980).

A função social do ensino jurídico no período centenário demonstrou, desse modo, ratificar o modelo liberal, interpretá-lo, dar vida e continuidade aos currículos ideologicamente privados.

O ensino jurídico, em grande parte, expositivo e teórico, e muito pouco prático, carecia de formação científica. Esse debate se acirrou no centenário da fundação dos cursos de direito no Brasil no ano de 1927, mas apesar das reformas de ensino da Primeira República, não houve mudança significativa no ensino jurídico.

---

O currículo acadêmico das faculdades baseava em um modelo teorista, homogeneizador de uma igualdade liberal que não levava em conta as desigualdades sociais e econômicas. Esse modelo de escola de direito acabava tratando como igual o que era desigual social e economicamente, reproduzindo apenas a igualdade formal do sistema social, segundo a qual todos são iguais perante a lei, embora vivam em profundas desigualdades de condições.

A escolha dos lentes, tendo por critério seu sucesso profissional como operador jurídico, resultou no modelo de “nivelamento pedagógico”, baseado em levar para a sala de aula os melhores práticos. Tudo isto implicou numa tradução curricular pelo viés do praticismo jurídico e não pelo domínio de um saber jurídico contextual e mais pedagógico em sala de aula.

Essa fase 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 dos currículos, contribuindo para a formação de um ciclo de reprodução da ideologia liberal na formação jurídica dos brasileiros (VENÂNCIO FILHO, 1980).

Desse modo, isolados pelo paradigma positivista, os cursos de direito tinham como sua única referência a norma legislada, por sua vez cerceada de codificações. Esse isolamento do conhecimento jurídico, aliado a metodologia meramente de transmissão do conhecimento, revelou uma massificação formativa. Como na fábrica de montagem dos antigos “Ford T”, essa seria a “standartização” da formação dos bacharéis, cuja atuação prática como futuros professores, aplicadores e legisladores do direito, teria como substrato a reprodução contínua do modelo liberal, em ênfase na sociedade (VENÂNCIO FILHO, 1980).

A reforma educacional Francisco Campos promovida pelo governo em 1931 institucionalizou a universidade no Brasil, em nítida ação dirigida à inovação dos ideais educacionais da República Velha.

O momento era de “otimismo” com a crença no papel transformador da escola. A atualização curricular proposta por Francisco Campos, para organização da Universidade do Rio de Janeiro, especialmente, para o ensino jurídico, revelava o seu direcionamento às demandas do mercado. Em termos de reprodução do modelo liberal, ao “incentivar o estudo do Direito positivo,

privilegiando as regras gerais do Direito pátrio”, mantinha-se o cerne da fase histórica anterior (VENÂNCIO FILHO, 1980).

No campo dos conteúdos, o afã legislativo dos tempos de mudança social geraria uma demanda de estudo de novos direitos. O Estado Novo teria uma grande produção legislativa de codificações. Busca-se uma reestruturação nacional como forma de superação dos vícios do Império e das oligarquias da República Velha. Seriam criados novos estatutos jurídicos: Código de Processo Civil, Código Penal, Código de Processo Penal e uma nova Lei de Introdução ao Código Civil.

O Estado Social Brasileiro resolveu estabelecer uma regulação qualitativa dos cursos de Direito, os quais continuaram a adotar a modelagem livre, com base na pedagogia tradicional. A única resposta efetiva do Estado Brasileiro foi permitir o aumento dos novos estatutos legislativos que liberasse a criação de mais cursos de Direito.

A tentativa de solucionar o descompasso social do ensino jurídico foi novamente proposta em uma alteração curricular. Isso ocorreu em 1961, já sob o Controle do Conselho Federal de Educação. Surgia o “currículo mínimo” para os cursos de Direito em que se advogava uma formação mínima necessária ao bacharel em direito. Sem controle, o mercado novamente ditou as regras e “o currículo mínimo tornou-se, a rigor, um currículo máximo” (VENÂNCIO FILHO, 1980).

O autoritarismo estatal vigente no Golpe Militar de 1964 direcionou as possibilidades de alteração na estrutura dos cursos de Direito, com a forte influência do ideário tecnicista. A meta voltava-se para o atendimento do crescimento econômico financiado externamente. Requeriam-se novos técnicos para o suporte do “milagre brasileiro” e novamente o número de vagas estava à frente de metas educacionais qualitativas. Das 61 faculdades existentes no ano de 1964, houve um salto para 122 em uma década (DANTAS, 1995).

A manutenção da ideia de reforma, pela simples modificação da estrutura curricular, novamente voltou a ser indicada como a solução para a crise de 1972, quando os cursos de Direito receberam nova modificação curricular por determinação da Resolução n. 3, do Conselho Federal de Educação. Um dos fundamentos da reformulação curricular de 1972 consistia



em que o obstáculo à implantação de “soluções inovadoras” na metodologia do ensino jurídico decorria da “dilatada extensão” do currículo mínimo dos cursos de Direito (BASTOS, 2000).

Dessa forma, sem atacar o cerne da crise de inadaptação liberal aos novos tempos, o resultado não poderia ser muito diferente do obtido na reforma de 1961 e a grande maioria das faculdades de Direito continuaram seguindo seus programas tradicionais.

A limitação pedagógica das reformas educacionais refletiu nas duas décadas seguintes, uma “época perdida” para o ensino de direito no Brasil, segundo Bastos (2000), pois continuava a reprodução do discurso e metodologias de ensino de cunho liberal da fase imperial. Isso representava uma grande perda das oportunidades de transformação emancipatória, geradas no período de “otimismo pedagógico”, em que se advogava uma escola mais ativa, com a participação ativa do aluno, coerente com o Estado Social que se firmava. A postura estática do direito nacional restringia-lhe a uma mera transmissão de informações, a qual propiciava a manutenção de uma forma de ensino tradicional.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, inaugurou-se um campo democrático para transformações substanciais no ensino jurídico. Vários direitos e garantias foram introduzidos no ordenamento jurídico brasileiro pela nova Constituição, numa perspectiva eminentemente cidadã, fato que permitiria inovar o ensino e os cursos de Direito.

Mas na prática, no início da década de 1990, as estatísticas davam conta de que no Brasil havia 186 cursos de Direito, os quais mantinham a mesma estrutura curricular tradicional desde a reforma de 1973. O resultado dessa política era a existência de um ensino reprodutor, deformador e insatisfatório na formação de bacharéis para um mercado profissional saturado (OAB, 2000).

Tais aspectos da crise “crônica” do ensino jurídico agora floresciam com toda a sua intensidade. Não havia mais o crescimento econômico do “milagre brasileiro” a absorver a vasta gama de profissionais “fabricados”, com a formação minimamente técnica requerida. As exigências do momento

---

demandavam profissionais do direito, com qualificação superior àquela fornecida pelo ensino jurídico tradicional, aptos ao enfrentamento da complexidade dos conflitos, até então contidos pelo autoritarismo, cujo reconhecimento vinha no embalo da Constituição Federal de 1988.

Enfim, a liberdade de expressão abriu possibilidades ao amplo e livre debate sobre os problemas do ensino jurídico brasileiro, sobre a formação profissional tradicional do bacharel, e sobre o Direito e a Justiça.

Das repercussões sociais da crise dos cursos de Direito, a OAB, por meio de sua Comissão de Ensino Jurídico, desde 1992, iniciou um estudo nacional, buscando uma “reavaliação da função social do advogado e de seu papel como cidadão” (OAB, 2000).

Começou-se pela realização de estudos e avaliações sobre as condições dos cursos de Direito do Brasil, tendo, como parâmetro regulador, a Resolução CFE nº 03/72, até aquele momento ainda responsável pelas diretrizes nacionais do ensino jurídico.

Acompanhando as grandes repercussões desse processo de avaliação do ensino jurídico, pela Comissão de Ensino Jurídico da OAB, surgiu a Comissão de Especialistas em Ensino Jurídico da SESU/MEC.

A conclusão desse processo de análise auto-avaliativa da *práxis* dos cursos de Direito resultou na elaboração do texto final da Portaria nº. 1.886/94 do MEC, revogando a Resolução CFE nº 03/72 e passando a regular as diretrizes curriculares mínimas para os cursos de Direito do Brasil.

#### **4.2 Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de direito: da década de 1990 aos dias atuais**

Sem uma atuação maior do Estado, a Portaria nº 1.886/94 poderia ter seguido os mesmos caminhos da regulamentação anterior. Todavia, a presença de outras regras, entre as quais a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), permitiu a criação de um sistema de avaliação do ensino superior sob o encargo do Estado, cujos maiores instrumentos seriam o Exame Nacional de Cursos (Lei nº 9.131/95), voltado à avaliação do desempenho discente, e as Avaliações Institucionais Externas, voltadas à

análise das condições de ensino das Instituições de Ensino Superior (RODRIGUES, 2002).

As modificações e as inovações da Portaria nº. 1.886, reforçadas por uma política estatal de fiscalização e avaliação periódica das IES, repercutiram no cenário educacional do Direito. Assim, na década de 90, o Estado passou a assumir forte papel gerencial sobre os sistemas de ensino do Direito no Brasil.

A portaria MEC n.º 1.886/94 alterou a política curricular dos cursos de direito. Esta foi fruto das discussões dos Seminários Regionais e Nacional realizados durante o ano de 1993, e encabeçados pela Comissão de Especialistas de Ensino do Direito (CEED) da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC). As propostas definidas pela comunidade acadêmica foram encaminhadas a Comissão de Especialistas, encarregada de elaborar um projeto de Resolução para substituir a que estava em vigor. O anteprojeto foi encaminhado ao antigo Conselho Federal de Educação (CFE), em novembro de 1993. Com a extinção do órgão, o projeto da referida resolução foi para as mãos do Ministro da Educação que a editou através da portaria já mencionada, de 30 de dezembro de 1994, publicada no Diário oficial da União (DOU) em 4 de janeiro de 1995.

Dentre as principais inovações trazidas à baila pelo referido instrumento normativo, que seguiu as orientações definidas no texto das propostas aprovadas nos Seminários, situam-se as seguintes:

a) a elevação da carga horária mínima, de 2.700 para 3.300 horas, bem como a da duração do curso, sendo a mínima – de 4 para 5 anos – e máxima – de 7 para 8 anos, (art.1º);

b) a introdução da obrigatoriedade de atividades complementares (pesquisa e iniciação científica, extensão, monitoria, seminários, simpósios, congressos, conferências, disciplinas não previstas no currículo pleno) devendo destinar-se a estas atividades uma carga horária na proporção de 5% a 10% da carga horária total do curso (art. 4º);

c) a imposição de um acervo bibliográfico mínimo do ponto de vista quantitativo – 10 mil volumes – (art. 5º);

d) a definição do conteúdo mínimo pela listagem das matérias que, das respectivas disciplinas, deveriam obrigatoriamente constar nos currículos de quaisquer cursos, com ênfase na re-introdução dos conteúdos humanísticos –

Filosofia, Sociologia, Economia e Ciência Política – também como conteúdo obrigatório (arts. 6º e 7º), além de, no intuito de que os cursos pudessem obter suas identidades e habilidades específicas, apontar que os mesmos deveriam integralizar os currículos com a introdução de outras disciplinas que refletissem a vocação regional e local dos mesmos, observando-se as demandas sociais e de mercado específicas de cada localidade (art. 8º);

e) as modificações no estágio curricular supervisionado, tais como a mudança na denominação – de Prática Forense para a Prática Jurídica, que poderia ser simulada e real –; fixação da carga horária mínima – 300 horas – criação de um Núcleo de Prática Jurídica e a distinção do estágio curricular supervisionado (interno e externo) do estágio extracurricular (Estatuto da OAB), extraíndo a possibilidade de cumprimento de estágio curricular somente através deste último, ampliando o leque de formação do aluno através da incorporação de outros matizes (assessorias, consultorias, arbitragem, mediação, etc.) que não somente aquelas adstritas à prática forense (arts.10 a 13);

f) e, por fim, a exigência de apresentação da monografia como trabalho final de conclusão de curso (art. 9º).

A obrigatoriedade de disciplinas antes tratadas como opcionais como a Filosofia (geral e do direito), a Ética (geral e profissional) e a Ciência Política, ao lado das já obrigatórias Sociologia (geral e do direito) e Economia, assim como o novo tratamento dado às atividades complementares e ao estágio curricular supervisionado, além de buscar solidificar uma formação multidisciplinar, flexibilizava o currículo ampliando o leque de atividades para o aluno e para a instituição, conferindo-lhe o princípio da interdisciplinaridade, presente na política curricular mais ampla do governo para todos os cursos de graduação.

Alguns autores, como Rodrigues (2002, p. 51), no entanto, identificam alguns focos de inadequação da portaria, ou por ausência de precisão e clareza (art.4º, atividades complementares; art. 6º, matérias complementares e novos direitos), ou por não dizer respeito ao objeto da norma (art.12, estágio externo – Estatuto da OAB) ou por não se encaixarem na ideia de diretrizes curriculares (art. 5º, acervo bibliográfico; art. 14, convênios de intercâmbio).

As polêmicas relacionadas ao início da vigência da portaria (Portaria MEC n.º 003/96, 1.252/01 e 1.875/01) e o advento da Lei n.º 9.394/96 (nova Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), inaugurando as mudanças na estrutura do ensino brasileiro, fizeram com que fosse questionada a validade da referida portaria. Assim, produziu-se a Indicação CNE n.º 001/99 e o Parecer CES/CNE n.º 507/99, considerando a Portaria como não recepcionada pela LDB de 1996. Esses documentos, entretanto, nunca foram homologados pelo Ministério da Educação.

Rodrigues (2002, p. 51), salienta que:

a Portaria n.º 1.886/94 foi precedida de uma série de discussões sobre as crises e problemas do Ensino do Direito, em todos os níveis, e teve como pressupostos: a) o rompimento com o positivismo jurídico; b) a superação da concepção de que é só profissional do Direito aquele que exerce atividade forense; c) a negação de auto-suficiência ao Direito; d) a superação da concepção de educação como sala de aula; e) a necessidade de um profissional com a formação integral (interdisciplinar, teórica, crítica, dogmática e prática). As mudanças por elas introduzidas buscaram, em tese, ser um canal através do qual se pudesse modificar a própria mentalidade ultrapassada e rançosa presente hegemonicamente nos cursos de Direito nacionais. Ela pressupunha, nesse sentido, uma autocrítica e um deslocamento que nem todos os partícipes desse ensino estavam dispostos a dar. Isso fez com que a reforma, em muitos aspectos e instituições fosse meramente formal e, portanto, efetivamente inexistente.

Conforme visto, a Portaria MEC n.º 1.886/94 introduziu uma série de inovações significativas nos currículos dos cursos de Direito. No entanto, o advento da Lei n.º 9.131/95 que estabelecia a competência do Conselho Nacional de Educação para deliberar sobre diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação, o fato de que muitos entendiam estar a Portaria eivada de focos de inadequação, anteriormente mencionados, a controvérsia quanto a sua revogação ou não, em virtude do advento da Lei n.º 9.394/96 (nova Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em momento posterior, além de interesses obscuros em fazer com que o curso tivesse uma duração menor do que aquela consagrada pela experiência nacional e internacional, todas essas implicações pareciam impor uma padronização da normatização curricular, bem como uma adequação das diretrizes constantes na Portaria aos novos parâmetros da Educação Superior.

Sendo assim, veio a lume o Parecer CES/CNE n.º 776/97 o qual estabelecia os princípios a serem observados na elaboração das diretrizes curriculares atinentes a todas as áreas (inclusive o Direito). Foi com base em tal parecer que a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação

(SESu/MEC) lançou o Edital SESu/MEC n.º 004/97, convocando os cursos a apresentarem suas propostas as quais deveriam seguir as orientações ali estabelecidas (perfil desejado do formando, competências e habilidades desejadas, conteúdos curriculares, duração do curso, estruturação modular dos cursos, estágios e atividades complementares, conexão com a avaliação institucional).

A posterior aprovação da lei n.º 10.172, de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) tornou imperativa a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos superiores. Assim, em abril do mesmo ano, foi aprovado o Parecer CES/CNE n.º 583/01, que reproduzia o teor do Parecer n.º 776/97.

Em verdade, no que tange aos cursos de Direito, as diretrizes contidas na Portaria MEC n.º 1.886/94 já estavam, até certo ponto, adequadas a estes parâmetros. O que ocorrera fora tão somente o fato de que tais discussões, no âmbito dos cursos de Direito, anteciparam-se à própria legislação nacional mais abrangente. E como, à época da edição da Portaria, a extinção do CFE se deu logo após a conclusão do projeto que culminou na edição das diretrizes, não houve tempo para que fossem aprovadas no formato de Resolução, achando por bem, o então Ministro da Educação, Murilo Hingel, editá-la em uma Portaria, tendo em vista que a emergencialidade da situação dos cursos jurídicos naquele momento exigia medidas urgentes. Ademais, as diretrizes seguiam as orientações plurais dos Seminários Regionais e Nacional sobre o ensino do Direito. Nesse sentido, a Comissão de Especialistas de Ensino de Direito da SESu/MEC entendia que a Portaria MEC n.º 1.886/94 havia sido recepcionada pela nova LDB.

Mesmo assim, a SESu resolveu nomear uma Comissão de Consultores *ad hoc* para atualizar e adequar as diretrizes curriculares, que culminou com a apresentação de uma proposta a qual, seguindo a orientação dos Pareceres CSE/CNE n.º 776/97 e 583/01, continha disposições sobre:

Perfil desejado do formando, habilidades desejadas, projetos pedagógico, conteúdos curriculares (divididos em eixos de formação fundamental, profissional e prática), duração do curso, estágio de prática jurídica, atividades complementares, pesquisa, avaliação, infra-estrutura, monografia final, convênio de intercâmbio e cursos seqüenciais.

Tal proposta culminou com projeto de Resolução que acompanha o Parecer CSE/CNE n.º 146/2002, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 03 de abril de 2002 e homologado pela então Ministra Interina, Maria Helena Guimarães de Castro, em 09 de maio de 2002 (DOU, 13 de maio de 2002, Seção I, p. 21), contendo projetos de resoluções específicos para cada um dos cursos abrangidos pelo Parecer (Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design). O projeto de Resolução relacionado ao curso de Direito do Parecer n.º CSE/CNE n.º 146/2002 dispunha sobre os seguintes itens ao longo dos artigos: a) Com relação às diretrizes comuns: projeto pedagógico e organização curricular (art. 2º), estágios e atividades complementares (arts. 4º e 5º), monografia (art. 6º), acompanhamento e avaliação (art.7º); b) Com relação às diretrizes específicas: perfil do formando (art. 8º), competências e habilidades (art. 10º).

Observou-se, contudo, que o projeto de Resolução relativo ao curso de Direito não recepcionou na íntegra as sugestões da CEED/SESu e da Comissão de Consultores *ad hoc*, além de não dar cumprimento ao conteúdo do Edital SESu/MEC n.º 004/97 a respeito das audiências públicas a serem realizadas com as comunidades interessadas, após a apresentação das propostas, diferentemente do que se fez com a construção das diretrizes apresentadas na Portaria MEC n.º 1.886/94, construção esta precedida de amplos debates em âmbito nacional.

Assim sendo, além de inverter a ordem de disposição dos itens apresentados pela proposta original, o que em si é irrelevante, a proposta final não recepcionou na íntegra as orientações sobre os conteúdos curriculares (art. 10), sobre a duração e a carga horária mínima (art. 11) do curso e ainda as disposições sobre convênios de intercâmbio e infra-estrutura, constantes na proposta da CEED/SESu.

As novas diretrizes curriculares apenas reproduziram, de maneira aperfeiçoada, as ideias já consagradas na Portaria, e introduziram inovações que representaram retrocesso para o ensino de direito.

No que diz respeito ao regime acadêmico, ao estágio curricular supervisionado, às atividades complementares, e aos conteúdos curriculares,

praticamente nada mudou. Manteve as orientações quanto à adoção do regime acadêmico (seriado anual semestral, sistema de créditos por disciplinas ou módulos, todos com pré-requisitos), quanto à prática jurídica abrangente, envolvendo o Núcleo de Prática Jurídica, quanto à obrigatoriedade de destinação de parte da carga horária para o exercício de atividades complementares (omitindo-se de listá-las, como fazia a Portaria n.º1.886/94, delegando a instituição exercer sua autonomia quanto a sua seleção) e quanto aos conteúdos.

Com relação a estes últimos, a novidade foi somente a subdivisão dos conteúdos em três eixos curriculares: de formação fundamental, de formação profissional e de formação prática, mantendo a relação de matérias e disciplinas que devem compor o currículo mínimo do conteúdo de formação fundamental, com a inclusão da disciplina de Psicologia do Direito. Com relação ao eixo de formação profissional, deixou de listar as disciplinas, como fazia a Portaria anterior.

Rodrigues (2002, p. 81) explicita a razão de tal medida:

Saliente-se, por último, que a opção por não enumerar os conteúdos profissionalizantes não foi opção aplicada apenas à área do conhecimento que tiveram suas diretrizes curriculares definidas pela CES/CNE. Destaque-se, entretanto, que o indicativo, constante do Parecer CES/MEC n.º776/97, era no sentido de que se devia evitar ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas. E mesmo isso não era proibido; apenas não poderia exceder 50% da carga horária total do curso. Nesse sentido, talvez devesse a Câmara de Educação Superior do CNE ter sido mais sensível aos encaminhamentos de algumas áreas, como a do Direito, tendo em vista as suas especificidades.

Os pontos em destaque no documento curricular oficial ficam por conta de um maior detalhamento sobre a construção dos projetos pedagógicos, sobre o que nele deve constar (regime de oferta de curso, componentes curriculares, sistema de avaliação, perfil do formando, competências e habilidades, duração do curso, objetivos do curso, concepção e vocação do curso, condições objetivas de oferta, forma de realização da interdisciplinaridade, modos de integração entre a teoria e prática, pós-graduação, pesquisa e extensão). Agora, ficava ao encargo de cada IES definir e descrever os mecanismos através dos quais tais parâmetros seriam atingidos.

O outro ponto que se destaca na nova ordem normativa é a definição mais clara acerca do perfil do graduando, bem como das habilidades e



competências que os cursos devem lhe proporcionar, consolidando os pressupostos norteadores de todo este processo de construção das diretrizes. Assim dispõem o Projeto de Resolução, que acompanha o referido Parecer em seu art. 8º:

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 aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Pelo que se observa no tocante às habilidades e competências expressas na portaria, é um perfil profissional genérico de formação profissional que vem dentro daquele modelo curricular preconizado conceitualmente, no capítulo anterior, no qual se introduz noções básicas de competências, genéricas para que essa formação seja mais adequada aos anseios do mercado de trabalho, sem uma explicitação mais clara de sua dimensão epistemológica e pedagógica.

Tanto a descrição genérica do perfil quanto das habilidades desejadas foi apropriada da definição de perfil do Exame Nacional de Cursos, avaliação objeto de inúmeras objeções, cujos métodos de tabulação e interpretação dos resultados são de tal modo contestáveis que deu ensejo a modificações no novo Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Tal definição, elaborada pela Comissão de Especialistas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), reproduzida na Portaria n.º 3.816 de 24 de dezembro de 2002, instituidora da última edição do Provão, salientava a necessidade de serem avaliados critérios outros que não somente o pleno domínio da técnica jurídica e do Direito objetivo:

Art. 2º. O Exame Nacional dos Cursos de Direito de 2003 tomará como referência que o graduando deve apresentar o perfil de um profissional com a formação humanística, técnico-jurídica e prática, indispensável à adequada compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais; senso crítico e ético-profissional, associado à responsabilidade social, com a compreensão da casualidade e finalidade das normas jurídicas e da busca constante da libertação do homem e do aprimoramento da sociedade; capacidade de apreensão, transmissão crítica e produção criativa do Direito, aliadas à consciência da necessidade de permanente atualização, como processo de educação ao longo da vida; visão atualizada de mundo e, em particular, consciência

solidária dos problemas e dos desafios de seu tempo e de seu espaço.

Outro item das diretrizes refere-se às formas e alternativas de avaliação, com destaque para a criação de instrumento de avaliação interna. A avaliação externa ficaria por conta dos instrumentos e mecanismos já existentes: o Exame Nacional de Cursos (ENC) e a Avaliação das Condições de Ensino (ACE).

Há que se considerar, ainda, o tratamento mais detalhado à pesquisa, embora tenha sido um pouco confuso no que diz respeito à pós-graduação, confundido-a, em certos momentos, com habilitações específicas e com a ênfase temática regional e local, e um tanto quanto genérico no que tange à extensão. Com relação à pesquisa, não basta a simples menção de que será feita, pois isto decorre da própria concepção de universidade e ensino superior. Urge, então, a necessidade dos projetos pedagógicos explicitarem sua forma de realização. Para o curso de Direito da UFAC é um desafio para além do documento formal, pois os professores foram qualificados em nível de mestrado em direito mais recentemente, grande parcela milita no judiciário com reserva de pouco tempo para o magistério superior. O desafio reside na qualificação docente exigível para o desenvolvimento da pesquisa e o tempo de dedicação a ela. São desafios não só para o curso de Direito da UFAC, mas para grande parte dos cursos de Direito do Brasil.

Os retrocessos, na visão que se defende, ficam por conta de basicamente dois aspectos. No que diz respeito à excessiva flexibilização quanto à duração e à carga horária mínima do curso, e no que tange o rompimento da obrigatoriedade da monografia.

Com relação à carga horária, na contramão da proposta da CEE/SEsu, que sugeria uma carga horária mínima de 3.700 horas (mais elevada do que a carga de 3.300 horas definida pela Portaria MEC n.º 1.886/94, portanto) seguiu a orientação do Parecer CES/CNE n.º 583/2001, entendendo que as diretrizes não deviam dispor sobre o aspecto (diferentemente do Edital SEsu/MEC n.º 004/97), devendo este ser o objeto de normatização diversa. Assim, fazia remissão ao polêmico Parecer CES/CNE n.º 100/2002, o qual dispunha que os cursos superiores poderiam ter duração mínima de 3 (três) anos, sem no entanto fazer menção à carga horária mínima (este parecer não foi

homologado pelo Ministro da Educação, dado o seu caráter polêmico e pressão dos órgãos de classe da OAB e entidades representativas do ensino de direito no Brasil).

O receio de uma normatização de ensino aberta, preocupação do Conselho Federal da OAB, era fundado no fenômeno da indústria de cursos de direito, que apontava para a proliferação desenfreada de cursos autorizados pelo MEC (em contra-senso às opiniões da Comissão de Ensino Jurídico da OAB) sem uma preocupação mais detida com sua qualidade. Nestes casos, os interesses dos chamados mercadores do ensino privado poderiam certamente se contrapor ao bom senso e à boa lógica já consolidada em torno da carga horária e do tempo mínimo de duração do curso, podendo aparecer cursos de duração reduzida, tendo por fundamento jurídico uma norma de conteúdo questionável.

Entretanto, o Parecer CES/CNE n.º 100/2002 sequer chegou a ser homologado, sendo que a remissão que o Parecer CES/CNE n.º146/2002 faz ao mesmo é de certa forma ineficaz. Ainda assim, esta questão da duração mínima do curso fez com que o Conselho Federal da OAB impetrasse mandado de segurança em face do Ministro da Educação, a sentença de mérito veio a lume em maio de 2003, concedendo a segurança ao impetrante, anulando-se o ato de homologação do Parecer CSE/CNE n.º146/2002, precisamente no que se referia aos cursos de Direito.

A despeito da fundamentação, o fato é que tal decisão veio impossibilitar a temeridade da proliferação de cursos de pequena duração e conteúdos mutilados, os quais poderiam ser oferecidos pelas faculdades privadas de final de semana, possibilidade esta conferida pela interpretação dúbia que se podia extrair dos Pareceres CES/CNE n.º100/2002 e 146/2002 que pauperizava o ensino de direito no Brasil.

A situação foi resolvida com a edição da Resolução n.º. 9/2004 do CNE que fixou Diretrizes Curriculares Nacionais aos Cursos de Direito e revogou as disposições legais anteriores.

A resolução CES/CNE n.º. 9, de 29 de setembro de 2004 reafirmou as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de direito, presentes na portaria do MEC já mencionada, manteve-se o perfil de formando em direito e explicitou os objetivos do curso de direito: a) proporcionar uma formação geral e

humanística que supere a formação do puro tecnicismo jurídico, dogmático, positivista, do saber fragmentado; b) o projeto pedagógico do curso deve substituir a prática pedagógica predominantemente conteudista, centrada na transmissão de fatos, conceitos e procedimentos, pela formação para o pensamento, para a capacidade de identificar e resolver problemas e para a aquisição de habilidades e competências, estas associadas ao “saber fazer”; c) a capacidade de análise, de domínio de conceitos e da terminologia jurídica e adequada argumentação, residindo nesse objetivo o anseio de que o formando possa questionar, refletir criticamente os textos legais, o direito posto, valorizando os fenômenos jurídicos sociais, na busca de uma postura transformadora do ordenamento legal na ordem da prática social. (ALMEIDA JÚNIOR, 2008, p. 191-196).

O que se percebe desde a edição da portaria 1886/94 que fixou as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de direito no Brasil até a Resolução nº. 09/2004, que adotam expressamente a noção de competências no currículo, sistematizam em sua formalização o desejo de colocar em prática a competência do saber fazer, das competências subjetivas da formação humana, do princípio da interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, com ênfase numa abordagem da lógica cognitiva e técnica, expressa aquilo que Lopes (2002) denomina de discurso híbrido transvertido de uma feição curricular crítica que agrada aqueles que na militância pedagógica das universidades procuram colocar em ação o currículo formal e oficial proposto pelo MEC.

Assim, constata-se a partir da análise dos documentos oficiais do MEC e do CNE que estes carecem de um aprofundamento epistemológico e da teorização crítica do currículo para compreender a fundo o desejo efetivo de que tipo de formação profissional se deseja em um mundo em que o Estado, o ensino e o direito passam por profundas crises estruturais de legitimidade, principalmente, social, em que a sociedade atual é permeada pelas profundas desigualdades em suas diversas ordens e o direito contribui neste processo como instrumento legitimador da ordem.

Continuando a análise, passa-se então a focar o currículo do Curso de Direito da Universidade Federal do Acre, que acompanhando as modificações das políticas educacionais e curriculares nacionais, apresentava um currículo

mínimo desde sua criação na década de 60. Em 1997, visando atender as determinações da legislação de ensino fez sua reformulação curricular no atendimento à Portaria nº. 1886/94 e adaptação à Resolução. CNE Nº. 09/2004, traçando um novo perfil para a formação profissional do bacharel em direito no Acre.

#### **4.3 O Curso de direito da UFAC: evolução curricular e análise crítica em face das novas diretrizes nacionais a partir da década de 1990**

Pode-se dizer, então, que o curso de direito da UFAC nasceu e se desenvolveu em um período no qual predominava uma orientação eminentemente positivista e dogmática nos currículos dos cursos de direito no Brasil. Com claro objetivo de formar recursos humanos aptos a preencher os espaços do Poder Judiciário do recém criado Estado do Acre, fundava suas bases na Reforma Francisco Campos, de 1931, na Constituição 1937, na Lei 4.024/61 e, posteriormente, na resolução CFE n.º 3/72, que consagrava esse tipo de orientação, privilegiando uma formação profissionalizante numa visão estrita de aquisição de habilidades técnico-instrumentais.

Com o advento da portaria MEC n.º 1886/94, o curso de graduação de Direito da UFAC passou, no ano de 1997, por um processo de reformulação curricular. Esta reformulação curricular se deu mais no plano de elaboração técnico-formal do que no aprofundamento epistemológico e pedagógico. Tomando-se como referência a formação do corpo docente e discente, observa-se que a ação empreendida era um mero cumprimento das determinações legais quanto à exigência administrativa de modificação curricular para atender os anseios dos órgãos superiores de ensino, tanto da UFAC quanto do MEC. Em síntese, elaborou-se um projeto de reformulação curricular sem a necessária construção aprofundada e séria de um projeto pedagógico para o curso de direito da UFAC.

Por certo que ali, no documento intitulado “Proposta de Reformulação do Currículo do Curso de Graduação em Direito”, de janeiro 1997, constavam alguns dos elementos típicos aos Projetos Pedagógicos, tais como regime de oferta, os componentes curriculares, a duração e carga horária, os objetivos do

curso e as condições objetivas de oferta, bem como as disposições relacionadas à monografia e ao estágio curricular supervisionado, já prevendo a instalação do Núcleo de Práticas Jurídicas.

No entanto, não havia sequer menção no que de respeito à interdisciplinaridade, quanto mais às formas de sua realização, repetindo-se a omissão no que tange aos modos de integração entre a teoria e prática. Também nada dispunha acerca da pós-graduação, pesquisa e extensão. Pontos destacados nas diretrizes curriculares nacionais.

Quanto às atividades complementares, exigência constante dos componentes do currículo pleno, institucionalmente não se definiu um percentual mínimo da carga horária e nem tão pouco a forma como estas poderiam ser oferecidas ou supervisionadas pela instituição.

Não houve também uma preocupação mais detida quanto à definição do perfil do formando, bem como de suas competências e habilidades, em face aos objetivos do curso, o que por sua vez prescinde da determinação de sua concepção e sua vocação. Além da ausência de componentes curriculares (não necessariamente disciplinas), dentro do conteúdo curricular uma abordagem diversificada, que contemplassem as realidades regional e local, peculiaridades vocacionais do curso de direito da UFAC na região.

Quanto ao sistema de avaliação, o documento elencava diferentes níveis de avaliação com sugestões para sua instrumentalização e efetivação, sendo que, no entanto, tais procedimentos nunca chegaram a ser concretizados no período de vigência do currículo.

Por outro lado, saliente-se os aspectos positivos advindos com a implementação deste currículo: a introdução inovadora de disciplinas de caráter humanístico além de outras disciplinas do conteúdo profissionalizante no fortalecimento da formação do bacharel em direito mais consistente, o que estendeu o curso de cinco para seis anos; institucionalizou-se o Núcleo de Práticas Jurídicas articulado ao Juizado Especial do Tribunal de Justiça do Estado do Acre, que possibilitou o atendimento à comunidade carente e à realização de estágio curricular supervisionado.

Evidentemente, poucos anos após o estabelecimento das novas diretrizes curriculares, observou-se que na prática cotidiana, aquela reformulação curricular do curso de direito da UFAC não havia sido suficiente

para suprimir ou ao menos diminuir as deficiências que residiam no cerne do que se pode denominar de crise do ensino jurídico local. Questões como a realização do princípio da interdisciplinaridade, da valorização do saber jurídico regional e local, demonstrando que a simples introdução de novas disciplinas, bem como a sua distribuição ao longo dos períodos letivos, por si só não foram, nem de longe, medidas suficientes para resolução dos problemas do ensino de direito e sua formalização curricular.

A comissão que elaborou o currículo de 1997, fê-lo uma proposta curricular focada no Direito Privado e não no Direito Público. Sua estrutura não contemplava disciplinas fundamentais para o estudo e realização de atividades jurídicas junto à coletividade, à sociedade. Como consequência dessa opção, o currículo deixou de contemplar dimensões importantes da realidade local e regional, assim como os anseios mais amplos de uma prática jurídica com ênfase no caráter público do direito e nos direitos sociais. Um exemplo claro dessa afirmação é que o currículo estava distribuído com mais disciplinas do Direito Privado. O aluno fazia quatro disciplinas de Direito Comercial, duas de Direito Constitucional e não estudava nenhuma disciplina focada nos direitos sociais, novos direitos e direitos emergentes. Não estudava o Direito Ambiental ou a Proteção Jurídica dos Conhecimentos Tradicionais da Amazônia, do Acre. Nessa perspectiva, reafirma-se que a configuração do currículo formal do curso de direito da UFAC voltou-se para uma realidade completamente diferente dos anseios mais locais e regionais. Este ainda é um desafio à prática curricular: realizar um currículo que potencialize o estudo do direito, levando em consideração a dinâmica de suas relações, de forma contextualizada, mais próxima às múltiplas contradições, lutas, omissões e desigualdades.

Assim, apenas um ano após formar a primeira turma sob a égide do currículo de 1997, foi nomeada, através da portaria n.º 695 de 7 de julho de 2003 (retificada pela portaria n.º 1.073, de 6 de novembro de 2003) do magnífico reitor da UFAC, prof. Dr. Jonas Pereira de Souza Filho, uma comissão de docentes e discentes com objetivo de apresentar uma proposta de reformulação curricular, bem como de um projeto pedagógico que atendesse às orientações das diretrizes curriculares nacionais.

Tendo como marco referencial legislativo, a portaria MEC n.º 1.886/94 e o projeto de Resolução do Parecer CES/CNE n.º 146/2002, a comissão

sistematizou uma minuta preliminar do projeto pedagógico e do projeto de reformulação curricular.

Destacam-se aqui alguns itens constantes do projeto de reformulação do curso para breve análise curricular.

No tocante aos objetivos, os documentos estabeleciam como gerais: a) Formar juristas ecléticos e capacitados, voltados às especificidades da Amazônia, principalmente do Acre; b) Possibilitar a criação de programas de pesquisa e extensão que visem o desenvolvimento da Ciência Jurídica voltados às peculiaridades da Amazônia; c) Despertar o espírito científico dos alunos, desenvolvendo as habilidades de observação, síntese, análise, reflexão crítica, generalização e comunicação; d) Proporcionar aos estudantes de Direito, formação técnica, científica e humanística ampla e eclética; e) Instrumentalizar os alunos para compreender e enfrentar as exigências teóricas e práticas da vida profissional e social.

Dos objetivos gerais desdobram-se os específicos: a) atender a demanda de profissionais da área jurídica para a região; b) formar profissionais capacitados a desenvolver atividades no campo jurídico e dos serviços públicos para a região; c) desenvolver a preocupação com a preservação ambiental e preparar profissionais voltados para atuar na defesa da flora e fauna amazônica; d) formar profissionais capacitados a atuar na defesa dos Direitos das comunidades tradicionais; e) formar profissionais com consciência preservacionista, visando a exploração sustentada dos ecossistemas amazônicos; f) buscar a integração das funções básicas da Universidade, ensino-pesquisa-extensão, de forma interdisciplinar.

O projeto de reformulação curricular procurou centrar o perfil profissional no conjunto de habilidades e competências desejadas numa vocação jurídica regional e local, principalmente, para o campo dos direitos humanos e de proteção do meio ambiente, além de atender a formação mínima nacional.

O perfil e as habilidades desejadas para os estudantes do curso de Direito da UFAC foram as seguintes: a) permanente formação humanística, técnico-jurídica e prática, indispensável à adequada compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais; b) conduta ética associada à responsabilidade social e profissional; c) capacidade de apreensão, transmissão crítica e produção criativa do Direito a partir da



constante pesquisa de investigação; d) capacidade para equacionar problemas e buscar soluções para as demandas individuais e sociais; e) capacidade de desenvolver formas judiciais e extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos; f) capacidade de atuação individual, associada e coletiva no processo comunicativo próprio ao seu exercício profissional; g) domínio da gênese, dos fundamentos, da evolução e do conteúdo do ordenamento jurídico vigente; e, h) consciência dos problemas de seu tempo e de seu espaço.

A comissão elaboradora do projeto de reformulação definiu o perfil e as habilidades a partir dos documentos institucionais mais amplos do MEC e do CNE. Assim, não houve alteração substancial ou adequação a um projeto mais local no que se refere a este item.

A sua adequação aos anseios de formação específica para o Acre, deu-se no momento de justificar o perfil profissional almejado. Aqui advoga que a formação profissional do curso de Direito da Universidade Federal do Acre deve ser dotada de elevado senso crítico, em relação aos problemas amazônicos, considerando-os de forma holística, integrando os pontos de vista jurídico, político, humanístico, social, cultural, econômico e ecológico.

A realidade amazônica deve ser analisada no que diz respeito às necessidades da população urbana e dos povos da floresta (seringueiros e índios), colonos e pecuaristas. Para isso o Bacharel em Direito deve ter profundo conhecimento da realidade local quanto: a) aos conflitos de interesses entre os atores sociais (pecuaristas, seringueiros, índios e colonos); b) a questão fundiária e os conflitos agrários; c) a importância da biodiversidade, a necessidade de preservação da fauna e flora; d) o saber prevenir e mitigar os impactos ambientais causados pelas atividades econômicas desenvolvidas na Amazônia.

O documento curricular expressa um novo profissional do Direito, voltado para o desenvolvimento sustentável, aliando conhecimento jurídico à administração dos recursos naturais renováveis, com elevado senso ético profissional, considerando o homem como elemento participante do processo, com Direito à vida em ambiente saudável, livre de poluição que possa causar danos à saúde ou de seus descendentes (BRASIL,CF, 1988, art. 225).

Em síntese, o profissional do Direito deve ser capaz de contribuir para o desenvolvimento ecologicamente sustentável, economicamente rentável e, sobretudo, socialmente justo.

Com relação às habilidades específicas, direcionou-se para a realidade local e regional, traço caracterizador do núcleo curricular opcional de cada instituição, a condição, do Estado do Acre, de Estado de fronteira da federação e a emergência de novas relações sócio-jurídicas que certamente advirão do processo em andamento de integração física aos países fronteiriços (Peru e Bolívia) irão requerer a compreensão ampla dos meandros do Direito Internacional no contexto da globalização e da formação dos blocos econômicos e comunidades transnacionais, voltados para a realidade da região. De tal fenômeno, certamente, surgirá um novo campo do mercado de trabalho local, voltado para o comércio fronteiriço, exigindo do profissional do Direito, sobretudo do advogado, competências e habilidades específicas para lidar com as questões atinentes ao Direito da Integração e demais matérias e disciplinas conexas. Acredita-se que esta orientação deve nortear os objetivos, perfil, habilidades e competências desejadas.

A análise prosseguiu com a definição dos componentes curriculares. Em princípio, centrou-se o foco na definição dos conteúdos curriculares tradicionais (respectivas disciplinas), seguindo-se as orientações normativas já mencionadas, para os três eixos de formação: fundamental, profissional e prática. Passou-se, então, para uma análise e avaliação do corpo curricular no sentido de dar nova forma a sua estrutura de acordo com o projeto pedagógico e o projeto de reformulação, para, a partir daí, conceber os demais componentes curriculares (estágio supervisionado, atividades complementares e monografia), e a organização curricular com a disposição dos conteúdos curriculares (disciplinas) ao longo dos ciclos letivos semestrais.

O currículo do curso de direito da UFAC, após seu feixe curricular, deixou uma estrutura privatista de direito esboçado do Currículo Mínimo da década de 1960 e 1970, para um currículo de direito mais publicista, voltado para a afirmação dos direitos sociais e transindividuais. Durante a construção desse novo currículo, buscou-se dar vazão ao que foi definido nos objetivos e no perfil com relação aos traços característicos da realidade regional e local, caracterizadores da identidade institucional. Assim é que, ao lado das

existentes disciplinas de Direito Agrário e Direito Ambiental, foram criadas as seguintes: Proteção Jurídica dos Conhecimentos Tradicionais da Amazônia, Direitos Humanos, Direito da Integração e Globalização, dentre uma série de outras disciplinas.

Procurou-se, também, sedimentar a ênfase na pesquisa jurídica, tão debilitada e ausente do cotidiano do curso, ao construir um conjunto de disciplinas que permitiriam o desenvolvimento da pesquisa pelo aluno no decorrer do seu percurso formativo.

Pela primeira vez foram definidas disciplinas eletivas, introduzidas como componentes curriculares do curso de Direito da UFAC. Nesse regime, o colegiado de curso definiria de acordo com as condições objetivas de oferta e a disponibilidade docente, as disciplinas ministradas naquele semestre. O rol de disciplinas eletivas contribuiu para fortalecer o Direito Público e o perfil de formação almejado, com ênfase nos conteúdos mais humanísticos e crítico-reflexivos, salientando a importância dos direitos sociais, da linguagem, da teoria da argumentação e da hermenêutica jurídica.

Nos anos de 2005 e 2008 o referido currículo passou por algumas modificações necessárias para dar continuidade ao anseio Institucional de fortalecer o currículo com uma formação mais do direito público e dos direitos sociais aliados a vocação regional, já que no percurso de 1997 a 2008, foram percebidas a necessidade de novas adequações à ordem legal, à demanda institucional e à formação profissional para o bacharel em direito no contexto local, regional e nacional.

Por certo, é tarefa complexa o exercício de colocar em prática uma política curricular emancipatória, menos legalista e mais comprometida com os anseios sociais de um direito justo, principalmente, quando se precisa vencer desafios basilares tais como: a) as formas de realização da interdisciplinaridade, entre os três eixos da formação presente no currículo – fundamental, profissional e prática; b) os modos de integração entre a teoria e prática no decorrer do processo formativo; c) as formas de avaliação externa do rendimento escolar do MEC e da OAB, e a interna no tocante ao ensino-aprendizagem; d) a efetivação da pesquisa científica, seja através da seriedade em produzir trabalhos monográficos, seja por meio de desenvolvimento de projetos de iniciação à pesquisa dos docentes e alunos; e) a concepção e

composição das atividades de estágio curricular supervisionado, com a diversificação de atividades que o direito mais contemporâneo moderno exige, além do cumprimento de sua função social junto à sociedade e aos que carecem de prestação judiciária e de acesso a justiça; f) concepção e composição das atividades complementares, como ampliação e enriquecimento da formação profissional

Segundo Rodrigues (2002, p. 54) os currículos de direito do Brasil precisam superar o judicialismo, o praticismo e o positivismo jurídico com a adoção de um modelo curricular e de ensino crítico, reflexivo, interativo e inovador, pois simples introduções de modificações curriculares sem mudança de concepção paradigmática não contribuirá para as mudanças substanciais que urge o ensino de direito brasileiro.

Como muito bem salienta Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 14-15):

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: “o quê?” [...] o quê eles ou elas devem saber? Qual o conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? [...] “o quê?” nunca está separado de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?”, ou melhor, “o que eles e elas devem se tornar?”.

Em tempos de globalização, do mercado que estabelece suas regras invisíveis, de reconfiguração de novas formas para manutenção do seu poder econômico, que atinge as mais diferentes ordens, inclusive o ensino. Percebe-se que a política curricular empreendida tem procurado construir uma nova prática para o ensino, reconhecendo-se que são passos lentos, pois é difícil mudar valores arraigados a bastante tempo nos profissionais do direito.

Em face à reflexão proposta, vê-se, então, o desafio de se percorrer o caminho utópico em busca de um direito e de um ensino comprometidos com os anseios da justiça e de sua função social.

No próximo capítulo, será analisado o currículo do curso de direito da UFAC, no tocante às competências percebidas por docentes e discentes do curso por meio de entrevistas semi-estruturadas enviadas por meio digital a todos docentes e discentes. A intenção central é analisar como os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem percebem o currículo vivenciado em sala de aula. A relevância de tal proposta se constitui no desafio de

desenvolvimento desta pesquisa, a saber, sair da análise do plano formal do currículo para a análise do plano percebido pelos atores envolvidos no processo de investigação e do ensino em sala de aula.

## 5 O CURRÍCULO DO CURSO DE DIREITO DA UFAC: DO DISCURSO OFICIAL ÀS COMPETÊNCIAS REAIS

O currículo, o direito, o saber, são fenômenos ideológicos que produzem identidades, subjetividades, são constituídos de valores intencionais. Todo esforço teórico e metodológico decorre de operações valorativas por parte daqueles que praticam o exercício desse saber, seja no interior das universidades, seja no interior das instituições jurídicas estará eivado de valores axiológicos.

Nesta perspectiva, pensar o ensino superior nos dias atuais é tarefa que importa na compreensão dos aspectos macro que envolvem desde a sua oferta até a sua produção, como expressão pedagógica, sem desconhecer as especificidades locais e as missões peculiares a cada Instituição de Ensino Superior, a UFAC não fugirá a regra.

Para tanto, é preciso ter presente que o ensino superior vem pautado por aspectos externos e internos. No viés externo, deve-se perceber as circunstâncias político-sócio-econômicas que lhe condicionam. Por isso, o texto aqui apresentado esboça a história do Acre, o movimento da educação acreana com todas as suas lutas e contradições, a criação do curso de Direito em pleno início da ditadura militar, casando-se com a necessidade de atender aos interesses da elite local e de formação de profissionais para atender a burocracia do Estado e dos poderes constituídos. Certamente um curso eivado de uma formação positivista e de uma interferência muito forte das grandes famílias influentes da sociedade acreana que escolhiam seus dirigentes ao ensino e gestão administrativa.

No viés interno, importa interrogar os aspectos institucionais-normativos que orientam a atividade de ensino em sua globalidade. Neste sentido, é fundamental compreender e analisar as falas dos sujeitos que vivenciam a prática curricular, suas impressões e percepções do *modus operandi* do saber jurídico no interior do curso.

Assim, neste capítulo pretende-se analisar os saberes curriculares percebidos a partir de eixos importantes: concepção de direito e ensino de direito, a prática pedagógica docente e as competências na visão de docentes

e discentes do curso de direito da Universidade Federal do Acre. Analisar o currículo do curso no plano teórico e prático, em que medida esse saber sistematizado desenvolvido na formação do bacharel em direito tem contribuído para uma compreensão mais dialética, crítica do direito, seja dentro da universidade, seja na prática profissional no seio da sociedade acreana. Como bem salienta Santos(2002), o direito é mais direito quando cumpre a sua função social, quando está a serviço de uma sociedade mais humana e mais justa, que busca amenizar as desigualdades sociais e perfila a cidadania plena.

Para a coleta de dados e a escritura deste capítulo utilizou-se de entrevistas, através de roteiro semi-estruturado, enviado por meio digital a todos docentes e discentes do curso de direito da UFAC, no período de agosto a dezembro de 2009 e de maio a junho de 2010, dos instrumentos respondidos, escolheu-se dez de docentes e dez de discentes, por considerar ser suficiente para a análise aqui expendida.

O instrumento de pesquisa constitui-se de um roteiro de depoimento em que o entrevistado respondeu a perguntas abertas a partir de três eixos: 1. Concepção de Direito, Ensino de Direito e Currículo Escolar; 2. Ensino de Direito na Prática Pedagógica Docente; 3. Currículo do Curso de Direito da UFAC. Desses eixos resolveu-se definir sub-temas básicos para análise e sistematização do capítulo.

### **5.1 Competências e habilidades nas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de direito e pela comissão de ensino jurídico da OAB para os exames de ordem**

A Resolução n. 9/2004 do CNE/CSE estabelece as diretrizes curriculares do Curso de Direito, no seu artigo 4º estabelece as habilidades e competências: I – Leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; II – Interpretação e aplicação do Direito; III – Pesquisa e utilização da legislação, jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; IV – Adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou

judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; V – Correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; VI – Utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; VII – Julgamento e tomada de decisões; VIII – Domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Pela explicitação do referido artigo percebe-se que as habilidades e competências elencadas estão providas de uma concepção tecnicista, restringindo-se ao desenvolvimento de características formativas precipuamente técnicas.

O texto formal curricular está desprovido de uma formação profissional ética, comprometida com a questão social, com uma formação profissional cidadã, consciente da relevância do ensino jurídico no contexto do mundo atual.

A Resolução n°. 09 de 2004, do CES/MEC, ao instituir as diretrizes curriculares nacionais aos cursos de direito, estabeleceu três eixos de formação: fundamental, profissional e prática.

A edição da mencionada Resolução trouxe muitas críticas pertinentes. Pesquisadores, pensadores e intelectuais, especialistas no ensino superior questionam a sua eficiência ao se colocar em prática. O que se percebe é que há fragmentação entre esses eixos, não havendo, dessa maneira a mínima articulação entre si que, somada à falta de pesquisas científicas, compromete um diálogo maior do direito com as outras disciplinas necessárias ao desenvolvimento dialógico e crítico do saber jurídico.

Colaço, (2006, p. 98-100), configura que esse quadro apresentado prejudica o surgimento de uma proposta pedagógica desafiadora, por conta das heranças que se mantiveram ao longo do tempo arraigadas as estruturas do ensino de direito. Para Colaço o modelo de ensino fragmentado já está superado na teoria, o que falta é sua evidência de transformação na prática pedagógica das salas de aula.

Pela formação que pautou o ensino jurídico desde seu início, verifica-se a tendência da continuidade, o que dificulta a quebra de paradigmas no ensino jurídico. O formalismo do Direito é fator que contribui para que a barreira do ensino compartimentalizado seja efetivamente quebrada. Não basta buscar novos caminhos, técnicas ou recursos sem que o corpo docente esteja



preparado para enfrentar novas propostas pedagógicas para levar o acadêmico a um nível de conhecimento que envolve outras áreas do saber, despertando o seu interesse pela aquisição de conhecimento dentro e fora da sala de aula.

O primeiro grande obstáculo encontrado é na formação das matrizes curriculares dos cursos jurídicos que impedem a integração de diversas áreas e muitas não têm área de concentração que proporcionem identidade ao curso, dificultando a formação integral e a concepção de totalidade necessária à formação interdisciplinar.

A interdisciplinaridade desempenha papel de fundamental importância ao propiciar o diálogo vertical e horizontal entre as diversas unidades curriculares e outras áreas do saber, o que não implica na quebra das peculiaridades de cada uma delas, mas, da identificação de pontos de conexão que permitem a análise, sob a ótica de diversos ângulos, do mesmo objeto ou fenômeno social.

Hoje, a formação jurídica exige a integração entre as unidades curriculares (disciplinas) e outras áreas do saber nas práticas de sala de aula, estágios, trabalhos de extensão, trabalhos voluntários, atividades complementares, ou seja, deve estar presente no cotidiano da formação acadêmica.

O ensino universitário, nos moldes da fragmentação, pouco contribui para essa construção diferenciada e o que é ministrado é fragmentado, dificultando uma visão ampliada dos fenômenos a serem observados durante o período de formação, refletindo certamente na vida profissional.

A docência no ensino jurídico encontra, ainda, um outro fator que dificulta a construção de novas propostas pedagógicas é o comprometimento do professor com o curso e, conseqüentemente, com a docência, com a instituição de ensino, isso porque grande parte dos docentes desempenha atividades profissionais concomitante com a docência, fazendo desta última apenas um complemento em sua vida profissional. Não que seja prerrogativa do ensino, mas se destaca dele.

A preocupação do perfil profissional para os cursos de direito explicitados pelos documentos da OAB e do MEC residem em pensar uma formação profissional que vá para além da dimensão técnico-jurídica, para a reflexão filosófica dos processos jurídicos, da sua essência enquanto justiça e

sua função distributiva no seio de uma sociedade complexa como é a realidade brasileira.

Ponto importante para o reconhecimento da abrangência das habilidades e competências: elas não se cingem ao conhecimento e práticas das técnicas dogmáticas postas, mas abrangem o próprio ser do direito, o questionamento conceitual e existencial do próprio ser do direito, da natureza do justo. Só assim, a juridicidade, em sua relação com a sociedade e a natureza, poderá ser desenhada, atualizada e transformada (AGUIAR, 2004, p. 166).

Os documentos apresentados pelas várias edições do exame nacional de cursos instituídos pelo MEC (antigo Provão), do SINAES estabelecem as habilidades e competências que atendem o perfil profissional do bacharel em direito, as quais o Colegiado de Curso incorporou às propostas curriculares e projeto pedagógico do curso de Direito da UFAC.

A primeira competência, a formação do bacharel em direito deve alicerçar-se numa formação humanística, técnico-jurídica e prática, indispensável à adequada compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais.

Essa primeira competência visa resgatar a dimensão humanística, no combate ao normativismo estéril, mas não vai mais a fundo no sentido de identificar qual humanismo, o da velha retórica, ou aquele que é consentâneo com o estágio das coisas e do conhecimento atual. Também não faz menção à criatividade técnico-jurídica, apenas enfocando a necessidade da interdisciplinaridade como instrumento de compreensão das transformações sociais. A formação dos estudantes precisa ser mais profunda e ir mais além, pensar o direito no contexto da sua transformação para dar conta das demandas e das mudanças contemporâneas.

Segunda, senso ético-profissional, associado à responsabilidade social, com a compreensão da causalidade e finalidade das normas jurídicas e da busca constante da libertação do homem e do aprimoramento da sociedade.

Reconhece-se o valor da ética como elemento fundamental dentro das universidades e das várias instituições jurídicas, uma vez que o legalismo imediatista é tão predominante que sufoca a dinâmica do próprio direito. A apresentação e vivência do direito é esposada como o aprendizado limitante da aplicação das leis, alicerçada numa concepção atrasada e estática da história, da sociedade, da política e do próprio ser humano. Assim, a lembrança da

responsabilidade social como marca dos operadores jurídicos traz para o campo do concreto os imperativos da ética, dimensão iluminadora da técnica. A questão da liberdade, em um país que viveu tanto tempo no autoritarismo, fez com que o direito esquecesse de sua própria razão de ser que é o de libertar os seres humanos, de romper os grilhões das opressões e explorações, aspectos englobados pela expressão “libertação” defendida pelo MEC e OAB. Por outro lado, a invocação da causalidade das normas faz com que todas essas afirmações transformadoras transitem dentro de uma epistemologia ultrapassada, principalmente porque o mundo atual caracteriza-se por complexidades e incertezas (AGUIAR, 2004)

Terceira, capacidade de apreensão, transmissão crítica e produtiva do direito, aliada ao raciocínio lógico e à consciência da necessidade de permanente atualização.

Reconhece-se a importância e relevância desses elementos explicitados acima: apreensão, criticidade, logicidade e atualização, mas falta explicitar mais detidamente suas relações com as lógicas correntes, com os fundamentos, pontos congruentes e incongruentes e sua aplicabilidade no mundo concreto em que se dá as relações jurídicas, sem esse aprofundamento epistemológico o que compromete sua exequibilidade às situações de fato.

Quarta, capacidade para equacionar problemas e buscar soluções harmônicas com as exigências sociais.

Aqui além de nos remeter a uma visão funcionalista dos fenômenos jurídicos, o direito visa essa pacificação social, enquanto ideal de justiça, mas questiona-se as contradições, lutas, exigências sociais que permeiam o direito, assim as decisões tomadas atenderão aos interesses dominantes ou dos que são os mais desvalidos nas relações jurídicas e carecem muito mais da realização da justiça plena, aqui o valor da ética toma relevo especial enquanto instrumento determinante da juridicidade.

Quinta, capacidade de desenvolver formas extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos.

A tendência atual do direito moderno é a de abandonar crescentemente os formalismos peticionais perante os poderes do Estado e se encaminhar para o diálogo, a discussão, o arbitramento e a mediação, em função da velocidade necessária para desvelar as questões contemporâneas. Assim, é impossível

conceber a prática de um profissional do direito hoje que não esteja apto a desenvolver essas novas formas de juridicidade, que transcendem o mero pedido, ou o acompanhamento dos trâmites processuais e invade a retórica, a sensibilidade, a consciência do mundo e a prática real vivida pelas pessoas no contexto da sociedade humana. Sem contar que a cada dia engrossa o movimento pela simplificação da linguagem jurídica de modo que as pessoas entendam, compreendam a linguagem jurídica, tornando-a mais próxima do mundo real.

Sexta, visão atualizada de mundo, em particular, consciência dos problemas de seu tempo e de seu espaço.

Aqui a competência é bem audaciosa, exige-se uma visão bem atualizada do mundo, para que os profissionais do direito agucem os instrumentos de acompanhamento dessas mudanças, na superação das suas limitações pessoais, profissionais, para que estes possam atuar na multiplicidade rotativa dos fenômenos jurídicos no tempo e no espaço, como forma de superação e atualização.

Sousa Júnior (1997, p. 134) destaca que o perfil profissional exigido pelas avaliações nacionais do MEC e da OAB:

é no sentido de uma formação profissional mais humanista, sensível aos condicionamentos de seu tempo e espaço e dotado de senso ético-profissional e de responsabilidade social para atuar no sentido da realização da libertação do homem e do aprimoramento da sociedade.

A intenção dos documentos institucionais formais no campo do currículo e da avaliação nacional é a concretude de um ideal de direito e de justiça, a principal questão é a materialidade do saber jurídico nas salas de aula das instituições de ensino. A força do dogmatismo jurídico que impera e reduz o estudo e aplicação do direito ao mero cumprimento das normas estabelecidas.

Quanto as habilidades os documentos oficiais estabelecem: a) leitura e compreensão de textos e documentos; b) interpretação e aplicação do direito; c) pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do direito; d) produção criativa do direito; e) correta utilização da linguagem – com clareza, precisão e propriedade – fluência verbal e riqueza de vocabulário; f) utilização do raciocínio lógico, de argumentação, de persuasão e

de reflexão crítica; g) julgamento e tomada de decisões; h) utilização de instrumentos e técnicas para conhecimento e exercício do direito (domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do direito).

Pela explicitação das habilidades na formalização oficial percebe-se que a partir da década de 1990 o Governo Federal e a Comissão de Ensino Jurídico da OAB se preocuparam em defini-las o que permitiu pensar o perfil profissional do bacharel em direito, mas é preciso destacar que os conceitos são vagos, a linguagem é tratada mais como fluência do que instituidora e desveladora de mundos, tornam muito difícil avaliar e precisar instrumentos pouco mensuráveis e qualitativamente pouco definidos. Isso traz como consequência, espaços de escamoteamento para elaboração de projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Aprovados pelas autoridades competentes. A criatividade do comércio e a flexibilidade dos que encaram o ensino como atividade lucrativa aproveitam essas práticas mais flexíveis e abertas para fingir uma formação que efetivamente não proporcionam. (AGUIAR, 2004). O que se percebe na prática é a formalização burocrática de elaboração de projetos pedagógicos e de propostas curriculares visando atender as exigências preconizadas na legislação de ensino e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, esquecendo-se das condições concretas e de vida em que o curso de Direito se insere. Elabora-se documentos muito bonitos mas que não ressoam na prática pedagógica institucional.

## **5.2 Competências percebidas por docentes e discentes**

Neste item, definiu-se analisar as competências percebidas por docentes e discentes a partir de três sub-itens básicos: I) *Concepção de Direito, do ensino de Direito e currículo escolar*; II) *Ensino de Direito na prática pedagógica docente*; III) *Currículo do curso de Direito e as competências percebidas*. Assim, os relatos dos entrevistados foram agrupados de acordo com cada um dos eixos e, posteriormente, selecionados, uma vez que se observou certa repetição nas falas.

### 5.2.1 Paradigmas do Ensino de Direito

Observou-se no capítulo anterior que os paradigmas orientadores do Direito e do seu ensino historicamente situados foram o positivismo jurídico e a dialética social do direito, como mais influentes, com predominância do primeiro, universalmente presente nas academias e faculdades de direito no mundo e no Brasil.

Aqui o que se pretende é analisar as concepções dos docentes e dos discentes do curso de direito da UFAC sobre o direito e o ensino de direito. Reconhecendo-se que essa concepção e o paradigma implícito a ela é determinante enquanto essência para o seu pensar e agir no interior do curso. É este paradigma que influencia as práticas pedagógicas e determinam o exercício profissional dos sujeitos envolvidos na referida proposta curricular.

Direito é a arte do bom e do justo, a forma correta de dar a cada um o que é seu. Ulpiano já dizia: Direito é viver honestamente, não causar dano a outrem e dar a cada um o que é seu. Não se trata apenas de um conjunto sistematizado de normas e princípios jurídicos. Para mais além, Direito é o instrumento mais perfeito que foi possível aos homens criar para tornar viável a vida em sociedade. Quanto ao ensino de Direito, não se trata apenas de transmissão dos conhecimentos acerca das leis. Também o é. Todavia vai mais além. O ensino do Direito deve englobar, mais do que tudo, lições de cidadania e conhecimento dos direitos e deveres fundamentais. Daí porque o ensino do Direito não está restrito (e nem poderia estar) à Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais (P. 1).

Direito é aquilo que uma sociedade entende como ideal de retidão e correto para o bem estar da coletividade, manifestado concretamente pelo estabelecimento de parâmetros da convivência social, materializados em um conjunto de leis e normativos, observada a hierarquia das leis, para evitar que direitos de maior relevância não sejam suplantados por direitos e regramentos inferiores. O ensino é uma das formas ao acesso à educação, mediante a formação de profissionais especializados na matéria jurídica, para que possam contribuir significativamente com a manutenção das regras de conduta eleitas pela coletividade como sendo ideais para a manutenção da paz social. (P.2).

O Direito tem de assumir, além da função de controle, um papel de instrumento de direção, não se circunscrevendo ao papel clássico de permissão ou proibição, mas promovendo comportamentos e desestimulando condutas indesejáveis, naquilo que podemos chamar de função educativa do Direito, que consiste no estabelecimento de um “dever ser”. (P. 7).

Pelo que se observa nas falas dos docentes com referência às concepções de direito e de ensino de direito predominam, respectivamente, uma teoria positivista do direito e do ensino tecnicista do direito. Estas concepções se encontram implícitas nas falas dos docentes P1, P2, P3, P7, P8, P9, P10, demonstrando certa hegemonia conceitual e epistemológica.

Em parcela menor uma concepção mais pluralista e dialética do direito é observada nas falas dos docentes P3, P4, P5, P6 de modo que se percebem posições claramente diferenciadas, de um lado, de um direito mais técnico e meramente aplicado e cumpridor das normas estabelecidas, e de outro lado, uma concepção que articula o direito a um contexto sócio-histórico e político.

O Direito é uma prática argumentativa sobre o que é proibido, permitido e obrigado pelas decisões políticas democraticamente tomadas pelo povo e seus representantes. O ensino de direito, então, é o preparo e formação do aluno nessa prática argumentativa. (P. 3).

Nessa concepção de direito e ensino de direito o docente articula o direito não apenas a regramentos normativos, mas a um sistema político democrático, percebendo que sua produção legislativa depende intrinsecamente da representação política. Assim, faz-se necessário no ensino de direito que o estudante compreenda o processo de produção do saber num contexto historicamente situado, tem autonomia de pensamento quanto ao seu processo axiológico de construção da norma.

O Direito é um instrumento de proteção dos direitos fundamentais da pessoa e o ensino do Direito deve oferecer ao aluno os conhecimentos necessários para a defesa e o exercício desses direitos. (P. 4).

A concepção esboçada acima apresenta o Direito na parte mais central e específica do ordenamento constitucional - a proteção dos direitos fundamentais da pessoa - condição basilar para o desenvolvimento da cidadania num país marcado por amplas e profundas desigualdades. Reafirmar esse aspecto torna-se crucial para garantir a plenitude da cidadania, sobretudo no caso da sociedade brasileira.

Direito é uma ciência que trata das normas jurídicas, das leis, no tempo e espaço, bem como, das instituições que aplicam as leis

numa correlação de forças e poder. O ensino é um ramo da ciência que visa criar mecanismos de aplicação e divulgação do conhecimento jurídico, através do ensino, da pesquisa e dos serviços prestados a comunidade. (P.5).

Essa concepção traz um elemento novo à reflexão. Percebe o Direito como instrumento de correlação de forças e poder, não mais numa visão sistêmica e funcionalista de busca idealizada do consenso, mas como produção de um espaço de lutas e de conflitos. A socialização desse saber jurídico junto à coletividade é imperativo para a garantia da realização da função social do direito.

Direito é uma ciência social aplicada e interdisciplinar, compreendida como um conjunto de normas e princípios – não monopolizados unicamente pelo Estado, mas também construído na pluralidade das comunidades – que buscam lidar com a realidade social e, portanto, carecendo de legitimidade para sua validade. O ensino é a prática dialógica, interativa e educativa de construção do saber jurídico interdisciplinar, partindo-se de uma perspectiva ampla das relações jurídico-políticas, da compreensão, da aplicação e da análise crítica do ordenamento jurídico e das práticas jurídicas pluralistas, bem como do seu *dever-ser*. (P. 6)

A concepção acima apresenta mais elementos novos ao processo de compreensão do significado de Direito e de Ensino de Direito. Além de pensar o Direito numa perspectiva complexa, já que a realidade é formada de uma teia de complexidade, ajuda-nos a ver o Direito como ciência aplicada de forma interdisciplinar. Ela nos alerta para um Direito não apenas pela construção do ordenamento pelo Estado enquanto representante político máximo, mas como legado e construção das relações jurídicas no seio das comunidades, do Direito vivo, produzido na realidade social concreta. Assim, o ensino de Direito seria o instrumental dialógico de percepção de como se dá essa construção pluralista do Direito.

Warat (1997, p. 41-60) reconhece o ensino jurídico “como prática preventiva dos processos de pós-alienação”, [...] “como uma prática política dos direitos humanos”, explicando que o ensino do direito tem que se reconhecer comprometido com as transformações da linguagem, aceitar-se como prática genuinamente transgressora da discursividade instituída, como exercício de resistência a todas as formas de violência simbólica, isto é, como uma prática política dos direitos do homem à sua própria existência. Após alertar que a



humanidade “corre o risco de tornar-se estranha a si mesma, consagrando um espaço comunicacional despolitizado e desprovido das máscaras e cerimônias do pensamento”, defende Warat que “o ensino do direito pode proteger-nos com um fascinante projeto de existência”, possibilidade que entrevê observando o ensino jurídico “como uma prática de inscrição das dimensões simbólicas dos direitos humanos e da democracia”. Para ele, uma das coisas que se pode esperar do ensino jurídico, despojado das estratégias alucinantes dos saberes da lei, é a de poder contribuir para a formação de personalidades comprometidas com duas dimensões éticas fundamentais: a dignidade e a solidariedade, valores sem os quais não se gera uma sociedade melhor.

Pela concepção esboçada, os docentes ainda limitam o direito e o ensino de direito à função interna, do pensar e do aplicar o direito a uma dada realidade como cumpridor do seu fim em si mesmo, ainda circunscrito a uma concepção normativista. Outros já vislumbram o uso democrático e pluralista do direito, sem descartar a exegese da lei razoavelmente vinculada a determinados padrões de legalidade, realizando uma interpretação transcendente da ordem normativa, captando-lhe seu sentido valorativo e suas funções de promoção social e progressista, com a finalidade de fazer do direito um dos instrumentos de transformação sociopolítica, econômica e cultural. (MACHADO, 2009).

As concepções dos estudantes quanto ao Direito e ao ensino de Direito caminham por perspectivas conceituais com algumas características semelhantes aos dos docentes, mas reconhecem que ao iniciar o curso de graduação tinha uma visão do Direito numa perspectiva positivista, e que no decorrer do curso essa concepção foi sendo modificada, à medida que se aprofundavam ao estudo da ciência jurídica.

Ingressei no curso de direito imaginando que receberia um curso de formação para ser advogado ou juiz. A concepção que tinha era simples e vaga. Via o direito como situações do cotidiano: devolver um produto com defeito, cobrar o valor originário de um contrato não quitado, prisão em caso de delito conhecido. No decorrer do curso passei a ver o direito como ciência da sociedade, influenciada extremamente pela política, pela própria composição dos tribunais e várias instâncias decididas por cortes superiores. Estudei muito uma concepção abstrata do direito, faltando seu exercício prático, estudo dos processos judiciais e da vivência dentro das instituições que operam o direito. Isto ficou a desejar. (A1)

No início tinha uma concepção positivista do direito proveniente dos professores que o definia como um sistema de normas em que o operador do direito deve ler e aplicar na situação de fato. Depois vi que o Direito é um conjunto de princípios e regras existentes com a intenção de organizar, manter e defender todas as atividades de uma sociedade, inclusive defendendo o cidadão da sociedade. Cabendo aos operadores do Direito a interpretação das normas e princípios que melhor represente a Justiça e a Equidade. (A2)

O direito era um conjunto de regras claras e precisas, que comportavam pouca atividade intelectual por parte de seus aplicadores. A Constituição, um documento solene de difícil acessibilidade. O ensino do direito restringia-se ao estudo das leis e dos códigos, com episódios de aplicação prática (júris simulados, por exemplo). O direito, mais que um conjunto de normas escritas em documentos solenes, passa a ser visto como instrumento de transformação da realidade social. Além das regras, o ordenamento jurídico é composto por princípios que possibilitam uma atividade intelectual mais intensa por parte dos profissionais incumbidos de aplicar as leis. O ensino do direito não pode se limitar ao estudo das leis e dos códigos, sob pena de produzir profissionais socialmente inoperantes e alheios à conjuntura política que envolve a aplicação das normas. (A7)

Observe que no primeiro depoimento, A1 reconhece que ingressou no curso de Direito da UFAC imaginando que faria um curso preparatório para as carreiras jurídicas de maior *status*. Realmente o que se constata no início da graduação é que os estudantes acreditam que a formação acadêmica será técnica e apresentam certa resistência em estudar disciplinas das ciências sociais aplicadas por considerar que devem estudar apenas os códigos, leis e jurisprudências para aplicá-los às situações reais do Direito. Como se o Direito fosse um corpo sem cabeça. No decorrer do curso alguns estudantes mudam sua concepção de Direito e de ensino de Direito percebendo o direito como instrumento de dominação, eles analisam as dimensões culturais, políticas, econômicas e sociais, mas a dogmática jurídica é muito predominante. A preocupação dos estudantes ao final do curso é com o Exame de Ordem da OAB, com a prova do ENADE, com instrumentos avaliativos que cobram mais o conteúdo dogmático jurídico, do que uma visão mais contextualizada e complexa do Direito.

Assim, os estudantes se dividem entre uma concepção crítica do Direito e uma concepção mais conservadora. Pelos entrevistados a visão predominante é de mudança conceitual no decorrer do processo formativo, mas a resistência às mudanças ainda se faz presente no cotidiano das salas do curso em que alguns defendem o normativismo jurídico.

Antes do ingresso na UFAC, imaginava o ensino de direito como um meio para possibilitar aos estudantes o total conhecimento das leis e dos instrumentos de atuação processual. O ensino jurídico, neste raciocínio, seria tão somente um elemento qualificador para o mercado de trabalho. Ao decorrer do curso, com a realização gradual das disciplinas, minha visão do ensino jurídico foi sendo alterada. Constatei a função social do ensino jurídico, na medida em que procede à formação de cidadãos conscientes de seus direitos e capazes de defender os seus direitos e os direitos de outrem. Mas colegas da turma acreditam que o mais importante é ser um exímio reproduzidor da norma legal e de sua aplicação. (A5)

A utopia. Concepção de que um estudante de direito pode mudar o mundo. Pode virar juiz para trazer celeridade e ética nos julgamentos. Pode virar promotor para combater a corrupção, ser proativo na sociedade sempre em defesa do bem comum. Pode virar delegado para combater a criminalidade, em especial, o crime organizado com táticas de inteligência, tais como se vê nos filmes americanos. Nunca pensamos em interferências políticas no judiciário que impede um julgamento justo e imparcial. Nunca pensamos nas falhas do sistema judiciário, em especial na mora dos julgamentos quase eternos que fez o professor Rui Barbosa declarar: “A justiça atrasada não é justiça, senão injustiça qualificada e manifesta”, entre outras injustiças qualificadas e manifestas que nunca sonharíamos existir agarrado na concepção filosófica de Justiça. Costuma-se dizer que “onde está a sociedade, ali está o direito”. Durante o curso abri meus olhos para essa verdade. Ao me aprofundar na ciência jurídica e social, pude constatar que, onde quer que você vá, olhe e atue, você praticou alguma manifestação jurídica, nem que sejam direitos básicos assegurados pela Constituição Federal, tal qual o direito básico de ir e vir ou de livre opinião. O curso nos instiga a exercitar nosso lado crítico de como vemos o Estado, as normas e o cotidiano social, de modo a nos tornar cada vez mais cidadão para desenvolvimento de nossa sociedade. (A6)

Com raras exceções os entrevistados discentes esboçam a preocupação com a sistematização e prática transformadora do conhecimento jurídico, enfatizam a ética como elemento fundamental para a boa aplicação do direito. Pelos depoimentos observa-se que todos mudaram a sua forma de conceber o direito e o ensino de direito, de uma concepção fragmentada e positivista para uma concepção mais dialética e sócio-crítica do direito na sociedade atual.

Quanto à concepção de currículo escolar os docentes se expressaram da seguinte forma:

o currículo escolar é um conjunto sistematizado das disciplinas, matérias, lições e habilidades que os alunos devem cursar e adquirir para se tornarem profissionais aptos dentro de determinada esfera do conhecimento. (P1)

Currículo escolar é todo o caminho pelo qual o aluno deve passar ao longo de sua trajetória acadêmica, marcado por saberes produzidos

na escola/academia, sendo tal currículo confeccionado por técnicos e professores, que definem quais os conteúdos que devem fazer parte do currículo. (P2)

Currículo Escolar é o conjunto de diretrizes e princípios pedagógicos que definem e norteiam os diversos conhecimentos e práticas necessárias à formação dos educandos em uma instituição educacional. (P8)

De acordo com os dados coletados junto aos sujeitos da pesquisa nota-se uma predominância de uma concepção de currículo como um fenômeno externo à escola e ao docente. Aqui apresenta uma concepção de abordagem mais técnica, não o veem como um documento produto histórico e constituidor de identidades e subjetividades.

A concepção de currículo dos docentes do curso de Direito está delimitada a uma abordagem técnica, em que delimitam o currículo aos seus itens básicos como conteúdo, procedimentos metodológicos, avaliação, elementos estes que integram o planejamento curricular. Esta concepção é própria dos docentes de formação em bacharelado, que por não ter uma compreensão mais ampla do processo pedagógico, tendem a conceber o currículo apenas sob o aspecto formal, técnico.

Apenas um docente (P5) apresenta uma compreensão ampla do currículo que vai para além do técnico, do documento formal, vê o currículo como instrumento dinamizador que forja identidades, subjetividades, que se reveste de caráter ativo e se materializa no interior da instituição educacional e fora dela.

Entendo o currículo como o caminho percorrido pelo educando na sua trajetória escolar. Ele é muito mais que um documento formal, como diz Tomás Tadeu da Silva, o currículo é algo ativo que forja a "identidade" dos alunos. Do currículo fazem parte os conteúdos, os métodos, as técnicas, a forma de avaliação, os objetivos pré-estabelecidos, a relação professor-aluno, a relação aluno-aluno, enfim, as relações sociais que o aluno estabelece na escola (entendo escola em sentido amplo, incluindo a universidade). O currículo envolve todos os elementos da prática pedagógica que o professor desenvolve em sala de aula e as relações sociais relacionadas a essa prática. (P 5)

Quanto aos discentes entrevistados, alguns sentiram dificuldade de definir um conceito para currículo, mas aqueles que o significam, apresentaram também uma concepção técnica.

Em minha concepção, o currículo escolar é o conjunto sistematizado de disciplinas e requisitos necessários à conclusão de um curso, com o objetivo de conferir ao concluinte as competências necessárias para o exercício de uma atividade no mercado de trabalho, bem como, e principalmente, de torna-lo um agente interveniente na realidade social, com consciência crítica sobre os problemas que afligem a sociedade .(A5).

O currículo escolar constitui o instrumento pedagógico no qual constam as disciplinas e atividades que devem ser realizadas pelo aluno para alcançar a formação almejada. Representa a seleção básica de conteúdos que devem ser apreendidos pelo discente com o fim de desenvolver habilidades específicas. (A3).

Assim, numa abordagem geral, a concepção de currículo dos docentes e discentes está vinculada a uma estrutura formal técnica de currículo. As outras dimensões: política, histórica, social, cultural não são destacadas, o que é de se esperar, por conta do curso de formação superior em nível de bacharelado. O currículo é visto apenas sob o enfoque do conteúdo a ser desenvolvido prescritamente em sala de aula e na instituição de ensino. A exceção de uma entrevistada docente (A5) que aprofunda o conceito.

O desvelamento dessa forma pretensamente neutra de enxergar o currículo faz-se necessário para compreender o significado do currículo na formação acadêmica e profissional, em sua influência como fomentador de mentalidades críticas ou acríticas às estruturas da sociedade em todas as suas interfaces.

Percebe-se aqui a necessidade de explicitar, teorizar mais profundamente sobre o currículo como mecanismo importante de compreender a epistemologia do conhecimento jurídico no contexto em que ele é produzido, às realidades amazônica e acreana, com todas as suas contradições, potencialidades e desafios. O currículo ainda se reveste de um instrumento externo aos sujeitos produtores e agentes do saber jurídico no contexto em que vivenciam. É necessário que se compreenda de forma crítica estas interfaces como maneira de impulsionar uma prática pedagógica e curricular mais significativa e emancipatória no âmbito do curso de direito da UFAC.

### 5.2.2 A prática docente no curso de direito

Nesse item enfocou-se a percepção da própria prática pedagógica docente e sua influência na formação do bacharel em Direito. Aqui aborda-se a mediação teoria-prática, a metodologia de ensino, a valorização dos saberes dos discentes, o planejamento de ensino do docente. Tudo isto para poder analisar os vários aspectos dessa prática pedagógica, do aspecto formal ao aspecto mais prático da sala de aula.

Além das lições jurídicas *stricto sensu*, procuro ensinar que padrões e comportamentos éticos, aliados a um compromisso de mudança, são elementos chaves do curso. O ensino do Direito não existe por si só. Existe por que é instrumento maior de fraternidade humana. É meio por intermédio do qual poderemos construir uma sociedade diferente da atual. Valorizo os alunos com elogios. Incentivo e agradeço cada intervenção importante e que traga algo novo para a sala de aula. Gostaria de ter mais tempo para realizar o planejamento de ensino e a avaliação. Vezes sem conta tenho a impressão de estar ensinando algo que não mais condiz com a realidade dos tempos hodiernos ou de ter deixado para traz outros pontos que mereceriam abordagem aprofundada. Ensinar não é apenas arte, mas ciência. Ensinar possui metodologia e técnicas próprias. Requer estudo e preparo científico. Tenho me esforçado para adquirir por mim mesmo os conhecimentos pedagógicos mínimos para auxiliar minha atividade como professor. Entretanto, meu conhecimento pedagógico é essencialmente empírico: simplesmente não faço com os meus alunos aquilo que meus professores faziam comigo e eu achava errado. Repito aquilo que achava bom. O saber pedagógico, com certeza, orienta o docente para que os alunos maximizem o aprendizado. (P1)

A prática docente aqui esboçada apresenta elementos de um compromisso profissional com a formação do estudante numa perspectiva ética e de fraternidade humana, na busca de desenvolver uma compreensão ideal do Direito. Percebe-se que o docente centraliza o processo de ensino-aprendizagem em sua pessoa, reconhece que não tem muito tempo para o processo de planejamento e carece dos saberes pedagógicos necessários a realização de uma prática educativa mais consistente. Esta realidade está presente em boa parcela das faculdades de Direito do país, uma vez que os docentes desses cursos são profissionais das carreiras jurídicas com pouquíssimo tempo de dedicação ao magistério superior.

Através da dosagem entre a teoria e a prática jurídica, com o intuito de dar ao aluno a melhor noção possível da importância do direito para a sociedade, não me restringindo apenas à apresentação das leis, princípios, institutos, mas da sua aplicação no dia-a-dia. Busca-se apresentar ao aluno a teoria e a prática jurídica. Valorizamos o saber do aluno mediante o estabelecimento de uma constante dialética entre professor e aluno, estimulando a participação dos alunos, para que surja dessa relação a troca de experiências, saberes, enfim, tudo que possa ser útil para a facilitação do processo de ensino e aprendizagem. Considero que os saberes tratados em sala de aula têm uma importância relevante para uma aprendizagem mais significativa, pois tais “conhecimentos” dão ao aluno a segurança que ele precisa para que possa se estabelecer no mercado profissional, haja vista que a insegurança do profissional recém-saído da faculdade é notória, razão pela qual o que foi trabalhado na academia pode ser um verdadeiro pilar para que este possa seguir adiante e superar essas dificuldades iniciais (P2).

O relato acima revela que o referido docente manifesta uma preocupação acentuada com a aplicação prática do conhecimento na formação profissional, com a utilidade do conhecimento sistematizado em sala de aula. É importante destacar que no discurso do mesmo é anunciada a preocupação de desenvolver uma prática mais dialógica em sala de aula como facilitação da aprendizagem significativa e maior garantia de um exercício profissional mais seguro.

Em sala de aula sempre tento transmitir uma visão crítica do ordenamento jurídico e apontar as várias possibilidades de interpretação da norma jurídica, buscando aquela seja mais garantidora dos direitos fundamentais. A metodologia de ensino orienta para o processo ensino-aprendizagem mais dinâmico. Questiono se a formação profissional exigida pelo mercado seja a mais adequada. Busco realizar uma aula dialógica, em que os alunos são convidados a intervir, seja colocando suas opiniões, seja trazendo seus exemplos para a discussão e reflexão em conjunto. O planejamento de ensino e avaliação atendem pois os conteúdos abordados são aqueles objetos dos concursos que estão sempre em constante atualização por mim. No nível do bacharelado em que as aulas são basicamente expositivas, acredito que a presença de um professor que domine muito bem o conteúdo, seja um bom comunicador, seja carismático e que mantenha uma empatia com a turma, são fatores que podem suprir muitas falhas do ponto de vista pedagógico. (P3).

Percebe-se na fala do docente uma preocupação em questionar a formação profissional mercadológica, trabalhar uma visão crítica do ordenamento jurídico, mas ao mesmo tempo este tem uma preocupação em desenvolver conteúdos que atendam aos concursos públicos e centraliza o processo ensino-aprendizagem na pessoa do docente como garantidor do

sucesso pedagógico em sala de aula, colocando o estudante em segundo plano.

Principalmente por meio da apresentação de casos paradigmáticos propícios à reflexão e discussão, ocasião em que conceitos teóricos mais abstratos são introduzidos, a fim de demonstrar que a teoria tem uma dimensão prática inegável. A prática do direito é teórica, e a teoria do direito está no âmago da prática. A complexidade cada vez maior do mundo da vida está exigindo, além dos especialistas, profissionais que não percam a dimensão do contexto mais geral dos acontecimentos. Pense apenas, para ficar em um único exemplo, nas questões ambientais, que exigem dos profissionais o apuro técnico e o conhecimento de temas e questões de várias áreas. Valorizo o saber dos alunos pelo estímulo de sua manifestação oral e por escrito, por meio de questões formuladas com esse intento. A elaboração e apresentação de trabalhos, desde o primeiro dia do curso, pretendem extrair dos alunos sua pré-compreensão sobre o direito. E no mais das vezes, eles se surpreendem com as próprias respostas por eles elaboradas, mas não mais que o professor. Apesar de usar o instrumento tradicional, a prova (até por verificar que ela leva os alunos a realmente entrar em contato com o conteúdo), a elaboração de trabalhos dirigidos, com questões para reflexão a partir de casos ou textos de maior profundidade, estimula melhor a prática argumentativa que considero própria do Direito (P4).

A prática docente apresentada pelo professor demonstra-se comprometida com o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã. Percebe-se que o seu intuito é desvelar o Direito, preocupação com o seu caráter mais amplo (global) e mais restrito às realidades regional e local. Desenvolve um saber interdisciplinar e procura tornar o estudante sujeito do processo ensino-aprendizagem como instrumento importante para garantir a aprendizagem.

Defendo que a atuação de um professor em sala de aula deve ser direcionada particularmente a uma visão holística do ser humano, ao tratar das várias facetas do homem e de sua convivência na sociedade. Desta forma, tanto quanto possível, tento evitar uma visão totalmente fragmentada das disciplinas que leciono, porque esta leva igualmente à fragmentação do pensamento dos alunos, dificultando uma visão abrangente do Direito. Minhas aulas são expositivas, na forma de “aulas-palestra”, e tento materializar toda a matéria que é objeto de estudo em minhas disciplinas em meio magnético. Enquanto operador do Direito junto aos tribunais (já que também sou membro do Ministério Público Federal), faço questão de levar aos meus alunos exemplos de casos do cotidiano que chegam ao Poder Judiciário de todo o Brasil, envolvendo as matérias que são objeto de estudo. Tento auxiliar na preparação dos bacharéis para atuação nessa sociedade complexa, com uma educação voltada para a compreensão da essência humana, na sua unidade e na sua diversidade, como pedra angular da formação consolidada dos alunos. Ademais, tanto quanto possível, em minha prática docente as



aulas exigem participação dos alunos, ou seja, os discentes são convidados a responder a questionamentos sobre o que é ministrado. Faço questão de me utilizar dessa prática até porque na UFAC, onde as aulas são ministradas à noite, principalmente, o maior inimigo do professor é exatamente o sono, já que o público discente, em sua maioria absoluta, desenvolve atividades laborais durante o dia, não raras vezes chegando cansado à sala de aula, o que exige uma didática bastante participativa, que prenda a atenção do aluno. Hoje em razão do próprio aumento do número de alunos em sala de aula decorrente do PROUNI, há uma dificuldade adicional que se constitui no fato de haver a necessidade de correção de avaliações subjetivas e trabalhos de um número muito grande de discentes, o que acarreta um trabalho extremamente penoso para qualquer professor, dificuldade essa que também se reflete, indubitavelmente, e talvez com maior intensidade, nas disciplinas práticas que envolvem a manufatura de petições forenses, com a elaboração de peças processuais e pareceres. Com base no que escrevi no artigo intitulado “OS CURSOS DE DIREITO E O PARADIGMA INDÍGENA: FORMAÇÃO DE CONSCIÊNCIAS”, escrito em co-autoria com a Professora da UFAC Lindinalva Messias Chaves, e também com base nos preceitos preconizados por Edgar Morin, no livro “Os Sete Saberes para a Educação do Futuro”, tenho defendido a introdução, no currículo dos cursos jurídicos, de disciplinas referentes ao pluralismo jurídico, à alteridade, ao respeito à diversidade étnico-cultural, como contribuições para a formação humanística do profissional do Direito, partindo-se da premissa de que o ensino na maioria desses cursos – sendo que na UFAC a realidade não é diferente – é essencialmente positivista e fortemente influenciado por modelos europeus, portanto, bastante distanciado da realidade nacional. Entendo, portanto, que o profissional de Direito, até mesmo mais que os profissionais de outras áreas, deveria estar atento às grandes problemáticas que permeiam a vida social do país, sendo imprescindível, por conseguinte, que os Cursos de Direito ofereçam ao jovem acadêmico a compreensão da amplitude de seu futuro papel na sociedade, o que exige uma educação voltada para a compreensão da essência humana, na sua unidade e na sua diversidade ( P7).

O fragmento da fala do docente sinaliza para uma prática pedagógica mais comprometida com um discurso crítico e com o desenvolvimento de um ensino-aprendizagem mais qualitativo em sala de aula.

O discurso apresentado pelos docentes em relação a sua prática pedagógica, planejamento de ensino e valorização dos saberes dos estudantes é bem contextualizado e crítico, pois apresentam uma preocupação com a interdisciplinaridade, com uma formação mais dialética do conhecimento na formação profissional do aluno. Percebe-se que os entrevistados demonstram uma preocupação em desenvolver em suas salas de aula um saber comprometido com a transformação social, com a humanização holística do ser humano. Acreditam que a boa formação profissional perpassa por todos esses

elementos que alimentam e dão o tom consistente na qualidade do ensino jurídico e da inserção do bacharel em direito no mundo do trabalho.

A partir desse ponto, serão analisados os relatos dos estudantes sobre suas percepções em relação ao exercício da prática pedagógica dos docentes no interior do curso de direito.

A prática pedagógica dos professores é teórica. Há uma expressão popular que afirma que uma imagem vale mais que mil palavras. Posso ler e ouvir milhares de doutrinas sobre a composição de uma sentença, mas nenhuma me dirá mais do que eu pegar um processo e estudá-lo a fundo. Senti falta de um ensino mais prático e próximo da realidade vivencial do cotidiano forense. (A1).

A prática pedagógica é ainda muito positivista, mesclada com uma visão sistemática das normas jurídicas. Temos aulas de orientação da prática forense pelas experiências vividas pelos professores na militância profissional fora da UFAC. Há uma omissão grande por parte de nós alunos, contribuindo minimamente. Os professores valorizam os conhecimentos dos alunos e selecionam os melhores conteúdos necessários a nossa formação profissional.(A2).

Nas primeiras falas dos entrevistados percebe-se uma preocupação com a prática para além do estudo teórico, além de revelarem que os docentes adotam uma postura preponderantemente positivista em suas práticas pedagógicas.

Segundo Martinez (2003, p. 25) é preciso desvelar ideologicamente essas formas de controle na sala de aula, pois só contribuirá para acentuar o ciclo de opressão social. O autor apresenta elementos importantes a prática pedagógica docente crítica: capacidade de transmissão crítica e criativa dos conhecimentos, obtidos mediante constante processo de pesquisa e investigação; capacidade para problematizar e estimular a produção de soluções harmônicas com conteúdo social; capacidade para utilização diversificada de técnicas de ensino adequadas ao processo de aprendizagem; capacidade de auto-avaliação e discernimento constantes; capacidade de liderança e formação de grupos de estudo; inteligência emocional e ausência de autoritarismo.

O corpo docente está dividido entre profissionais que compartilham de uma visão mais conservadora do direito e aqueles adeptos de uma concepção mais atualizada. A filiação a estas diferentes concepções reflete na prática profissional em sala de aula. Os profissionais do

primeiro grupo, por exemplo, sobrevalorizam o estudo dos códigos e textos legais. Além disso, a avaliação dos discentes feita por estes profissionais, geralmente, consiste em provas, com questões objetivas e/ou subjetivas de baixo teor reflexivo, e trabalhos de pesquisa. Já os partidários da segunda concepção – atualizada – além dos estudos técnico-normativos, abrem espaço em suas aulas para discussões e debates entre os alunos. Em termos de avaliação, privilegiam a realização de estudos de casos e provas com questões que demandam maior reflexão por parte dos acadêmicos. Os saberes dos alunos são pouco aproveitados. No geral, confere-se maior importância ao conhecimento mecânico (citações de livros, artigos de lei etc.) que ao conhecimento criticamente processado, resultado de leituras pessoais, comparações etc. No que tange especificamente à avaliação, muitas vezes o “conhecimento decorado”, de baixa reflexão, é privilegiado em relação ao saber criticamente produzido, resultado de reflexões e percepções do próprio discente enquanto sujeito cognoscente. As provas, geralmente, estão repletas de questões retiradas de concursos públicos, o que, indubitavelmente, reflete a ideia segundo a qual a graduação em Direito não passa de um estágio preparatório para os certames públicos. (A3).

De acordo com o relato em tela, a prática pedagógica docente caracteriza-se ainda pelo positivismo jurídico, pelo desenvolvimento de uma ação pedagógica descolada da sua produção ontológica e metodológica no contexto sócio-histórico. A vivência de um saber jurídico externo às relações dos sujeitos integra o processo ensino-aprendizagem. A avaliação do ensino-aprendizagem acaba incorrendo nesta prática tradicional de reprodução acrítica do conhecimento.

Cruz, Sena, Blotta e Levy (2008, p. 217) alertam para que os docentes do Direito não aclamem o discurso ralado que roda por inércia através do tempo. Desenvolver uma linguagem descontextualizada da compreensão social, política, econômica e científica por trás da análise dos fatos e das normas jurídicas. Não se pode envaidecer por ser doutor por força de lei, nem se acovardar diante do poder que contamina a relação professor-aluno. Um caminho possível passa pela revisão do perfil docente e conseqüentemente, do estudante. Trata-se de uma decisão institucional e política que influencia no desenvolvimento por completo do curso. Ainda que se argumente que pesquisa, produção e titulação sejam perfunctórias numa área que predomina a exigência do conhecimento técnico dirigido ao mercado, o caminho está aberto, e não segui-lo é permanecer na contramão da evolução do pensamento crítico do direito.

Percebi o Direito como um fenômeno social, que possui implicação direta sobre a vida das pessoas, o que pôde ser visualizado, também, através da apresentação da jurisprudência e da doutrina trazidas pelos docentes ao alunado. Penso que a falta de didática por parte dos professores do Curso de Direito, sem julgar a profundidade ou qualidade do ensino, contribuiu para uma formação eminentemente técnica que, a meu ver, parece suficiente para um desempenho médio nas carreiras jurídicas, mas que não permite ver as implicações do Direito na sociedade. Apesar de ter vislumbrado o Direito como algo que interage com a sociedade, isso decorre de uma percepção pessoal que pouco foi influenciada pelos docentes. Tendo em vista que se tem amplamente buscado interpretar os códigos em conformidade com princípios, os quais comportam altas cargas de subjetividade, uma formação rigorosamente técnica torna o futuro profissional apegado em demasia ao que está positivado, desestimulando-o a questionar os porquês do normatizado e, portanto, distanciando-o do que se exige, atualmente, de um bom ou excelente profissional da área jurídica. Assim, poderia dizer que a metodologia docente orienta apenas em parte para a formação profissional atual. O planejamento de ensino gira em torno de expor a matéria da disciplina juntamente com as principais opiniões doutrinárias e jurisprudenciais que, penso, seja insuficiente para uma abordagem crítica do Direito. (A4).

Percebi que a grande maioria dos professores ainda tem a visão de um curso de direito como mera preparação teórica para a aprovação em concursos públicos. Esquecem-se do caráter científico do direito, tendo-o de modo puramente utilitarista. A visão do curso de direito como um mero preparativo para concursos públicos acaba prejudicando sobremaneira o ensino jurídico, na medida em que o direito deixa de ser tratado como ciência social para ser tido como apenas um meio ingresso no serviço público. Ademais, existe a constatação, plenamente observável na prática de ensino, de que a esmagadora maioria dos professores de direito não estão preparados para ser professores. Em sua quase totalidade, não compreendem os princípios e métodos que delimitam e regulam o processo de ensino-aprendizagem. Seu conhecimento está voltado tão-somente para os institutos jurídicos, sem ter consciência teórica de como estas competências serão repassadas aos acadêmicos de forma proveitosa e inteligível. A grande experiência teórica e prática de um docente o torna avesso aos conhecimentos trazidos para a sala de aula pelos discentes. Esquecem-se que o processo de ensino-aprendizagem é, antes de tudo, dialético. E novamente voltamos ao problema tratado alhures, já que os conceitos e teorias do ensino são desconhecidos dos docentes, que não foram capacitados para tanto. Percebi, no decorrer do curso, a realização de práticas de avaliação totalmente ultrapassadas e inócuas. Repudio, da mesma forma, a utilização de materiais audiovisuais advindos de cursos preparatórios para concursos públicos. O enfoque dado nestas instituições é diferenciado, na medida em que deixam de lado o caráter científico do direito em prol de um utilitarismo direcionado para os editais dos concursos vigentes. Discordo completamente da aplicação de provas objetivas na academia. Universidade, como dito, não é curso preparatório para concurso, mas sim local de se fazer ciência e adquirir consciência crítica. Neste talante, não me parece consentâneo com uma real prática científica a disponibilização aos acadêmicos de soluções objetivas pré-formuladas para os problemas apresentados nas avaliações. Os docentes devem estimular os acadêmicos a escrever, demonstrando o seu conhecimento teórico

sobre o conteúdo e desenvolvendo a capacidade de argumentação e redação. (A5).

A análise das respostas dos estudantes entrevistados reside numa crítica à simplificação do processo de socialização do saber jurídico no curso, em detrimento de um saber mais contextualizado, amplo, científico e mais crítico. Os docentes acabam transformando as atividades desenvolvidas em sala de aula em meras atividades preparatórias para os concursos das carreiras jurídicas, provocando um considerável empobrecimento e reducionismo do conteúdo jurídico, o que acaba por ocasionar numa formação de frágil base teórico-epistemológica, dada a ênfase atribuída à dimensão técnica dessa mesma formação.

No decorrer do Curso, como é até esperado, observei diferenças de grau de compromisso dos diversos professores para com o ensino de direito. Parece paradoxal, mas mesmo com tantas dificuldades, o Curso de Direito da UFAC é, indiscutivelmente, um excelente curso. As dificuldades vão da logística fragilizada à flagrante falta de motivação de alguns professores. É preciso superar tais problemas com o repensar do ensino de direito, o que passa tanto pelo investimento maciço no fortalecimento institucional do Curso de Direito (infraestrutura, biblioteca, capacitação dos servidores e professores, grupos de estudo, interação com a sociedade, dentre outros), como pela formação de um quadro de professores efetivo. Alguns professores têm a preocupação em trazer para a sala de aula temas de relevância e repercussão social; outros, nem tanto... É necessário despertar o interesse dos alunos, “linkar” com a realidade que se vive no dia a dia. Infelizmente, alguns professores literalmente “pararam” no tempo: continuam a ministrar os conteúdos ultrapassados, com métodos arcaicos. Repito: é muito importante que os alunos sejam estimulados a ler, refletir e debater os conteúdos da disciplina. (A8).

Aqui aparecem questões de ordem estrutural dentro da Universidade Pública que não será diferente de outros lugares do país, a exemplo das condições mínimas e adequadas para desenvolver um ensino de qualidade. Um curso superior de qualidade exige espaço físico adequado, recursos didáticos e recursos humanos suficientes, um acervo bibliográfico quanti-qualificado e condições institucionais favoráveis ao desenvolvimento integrado do ensino, extensão e pesquisa. Sem contar a necessidade de recursos

humanos capacitados e com formação em nível de pós-graduação e com disponibilidade de tempo para a vivência acadêmica institucional.

A UFAC tem muitos focos de resistência em seu corpo docente e mesmo no discente. Há guerra de vaidades e política partidária em demasia. O Acre todo é permeado de política em demasia. Precisa de mais economia, de mais trabalho. A UFAC poderia privilegiar e incentivar o brilhantismo. A universidade deve ser um palco de invenções, de ideias, de aplicação, de pensamento, de reunião de talentos, de projetos, de investir dinheiros em pesquisa práticas e teóricas, de produzir resultados para a sociedade, de fraternidades, de confrarias. Muitos professores estão preocupados com seu *status* pessoal e no máximo com o repasse de conhecimentos, não com a produção de pesquisa, mas também há professores comprometidos e preocupados com a qualidade do ensino jurídico. O espaço da sala de aula deveria discutir casos reais. A UFAC pode ser muito mais do que é. (A9).

O estudante apresenta uma visão de universidade bem mercadológica e neoliberal, a defesa é pela competitividade e pela ênfase ao mérito pessoal, defende uma concepção despolitizada, mas baseada num desenvolvimentismo econômico. Posição que, acredita-se, não responde às necessidades reais da educação jurídica no Acre. Um Estado eivado de desigualdades das mais variadas ordens precisa de um direito e de uma sociedade mais justos, nessa perspectiva o direito pode contribuir para sua efetivação.

Segundo Guimarães (2010) o docente contemporâneo precisa de um bom preparo científico por meio do qual ofereça aos estudantes as múltiplas possibilidades do direito, não sob a forma de monólogo como fosse o único detentor de verdades do direito, mas através do diálogo aberto e democrático. É necessário superar o doutrinamento dos estudantes através das técnicas de repetição e de memorização de preconceitos sobre a realidade jurídica e social. Terá que evitar a mitificação do mundo que impede a socialização do saber crítico sobre a dominação. O docente é fundamental como colaborador do processo de formação de conhecimento jurídico, desempenhando uma parceria transformadora juntamente com os alunos em sala de aula.

O ensino universitário parece transcorrer em universo a-histórico, o que tornam as disciplinas fragmentadas em fatos e informações. São presididas por uma linearidade evolutiva de raiz positivista. Assim, os estudantes não se

sentem sujeitos da história e acreditam que ela anda sem sua colaboração, o que os impede de compreender a luta pelos direitos, o papel da cidadania na constituição do direito, além de tratarem com indiferença todas as culturas que não guardem hegemonia ou semelhança com a sua. Assim, o simplismo linearista, a visão simplória da história e a paralisação das condutas dos estudantes dificultam práticas e experiências que enfrentem as demandas contemporâneas.

Para Aguiar (2004) essa visão limitadora de um entendimento mais profundo da condição humana engendra uma pessoa autocentrada, voltada para um universo gótico, onde a alteridade é praticamente impossível e as circunstâncias acontecem sempre a partir de disputas, concorrências e guerras, não havendo lugar para sonhos, utopias, projetos de solidariedade e transformação. Como desenvolver uma prática jurídica rica em soluções para as novas demandas e instituidora de novos Direitos Humanos?

Com essa mentalidade de curtos sonhos, de horizontes medíocres e de afastamento do mundo circundante, os estudantes de direito passam o curso preparando uma qualificação de olho em concursos públicos ou emprego, tentando entender o mercado, nunca devidamente estudado, garimpando fórmulas feitas que proporcionem sucesso e maior facilidade no exercício profissional cotidiano. (AGUIAR, 2004, p. 206-207).

### **5.2.3 Competências percebidas**

Conforme demonstrado no capítulo II, a noção de competência introduzida nos currículos brasileiros, inicialmente tomada como prescrição nuclear da organização do currículo, favorecida também em virtude de sua proximidade com a ideia de competição e competitividade. O caráter a-histórico de suas formulações originais facilmente se articula ao discurso das novas demandas de formação para o trabalho, base das justificativas da orientação curricular (SILVA, 2008, p. 145).

Compreender a noção de competência na perspectiva de resignificação apresentada por Ramos (2007), não como instrumento de alimentação do

processo mercadológico produtivo mas na perspectiva de uma formação humana comprometida com a transformação social é uma das tarefas dessa reflexão.

A análise recai na observação das competências percebidas pelos docentes do curso de Direito da UFAC e em que medida essas competências estão imbuídas de uma formação mais crítica e comprometida com a realidade acreana e nacional, numa perspectiva dialética e da função social do direito, para uma sociedade mais humana e mais fraterna.

A competência desenvolvida com mais firmeza no curso reside na formação de um exército de processualistas. Esquecemos de dar grande contribuição à sociedade se volvesse os olhos para o ensino das questões fundiárias no tocante ao Direito agrário e ambiental que tanto atormentam o Acre e para as quais não temos profissionais preparados. Desenvolver uma formação mais sólida para as especialidades de direito de família, das sucessões, e das execuções penais. O curso de Direito forma profissionais preparados “para a guerra”, ao invés de treiná-los para a conciliação e para a solução pacífica dos litígios. O currículo e o ensino jurídico da UFAC carece de estudo mais aprofundado de mediação. As competências devem ser orientadoras dessa prática que atende a realidade regional, trinacional e alimenta a formação mais ampla do bacharel em direito (P 1).

Consigo vislumbrar competências mais para uma ação prática na atuação no fazer forense, pois as vivências dos alunos e a experiência dos docentes alimentam uma sólida atuação nas instituições em que trabalham e estagiam (P 2).

O desafio para nós é desenvolver competências para atuar na questão da violência generalizada (não organizada) e a questão do desenvolvimento do direito, instrumentalizar os alunos com uma formação humanística e propedêutica, para que possam aplicar na formação prática a formação profissional. Assim, as competências devem ser orientadas no currículo da UFAC para a vivência profissional (P4).

Alunos preparados para o mercado de trabalho, mas que tenham uma capacidade de crítica. Percebo que os alunos estão mais preocupados com o sucesso profissional. Assim, procuro contribuir para a formação de alunos que tenham capacidade de crítica e assim possam trabalhar para a transformação social.(P3).

A concepção norteadora de um currículo de ensino, passa pelo modelo de sociedade que se quer construir. O desenvolvimento de competências e habilidades técnicas passam por uma visão crítica do Direito; com foco na cidadania, na defesa dos direitos humanos. Espero que saia dominando as habilidades técnico-científicas, com uma visão crítica e comprometida com a defesa e a construção de uma sociedade mais justa (P 5).



Pelas falas dos docentes percebe-se claramente a preocupação com um currículo que desenvolva competências para a formação profissional, de ênfase essencialmente prática. Demonstram uma preocupação com o caráter mais regional e mais crítico do direito. Alguns afirmam a necessidade da interdisciplinaridade como elemento importante da dinamização curricular. Os docentes apresentam uma perspectiva de ensino jurídico para além da repetição dos códigos e normas, mas para o desenvolvimento de um espírito reflexivo e crítico, aliado aos exemplos do cotidiano forense e das suas vivências profissionais fora da UFAC. O que se percebe de forma mais acentuada é a preocupação em desenvolver competências do saber-fazer, caindo na visão praticista do direito. O estudante aprendendo como fazer o direito estará preparado para o exercício profissional e as carreiras jurídicas. Assim, a formação jurídica fica comprometida por limitar-se as dimensões técnicas e práticas.

Os estudantes entrevistados apresentaram uma série de críticas à organização curricular e ao desenvolvimento de competências na sua formação no decorrer do curso de Direito na UFAC.

O currículo do curso de Direito carece de uma abordagem mais ampla dos direitos sociais: Consumidor, Previdenciário, Juizados Especiais. Além do caráter regional tendo em vista que moramos na Amazônia, um celeiro de uma biodiversidade. Assim, as circunstâncias regionais impõem uma formulação curricular que atenda da melhor forma possível a sociedade local. Precisamos por fim à tradição de importar modelos que não servem a nós. O estudo da necessidade da região só otimizará o estudo no nosso curso. Enquanto competências adquiridas na formação do curso, minha formação foi comprometida porque não aprendi na faculdade o que realizo hoje no meu ambiente profissional, atuo em matérias administrativas ligadas à gestão, pessoal, licitação, orçamento com análise jurídica e emissão de parecer. Para realizar tudo isto, dependo da pesquisa jurisprudencial e doutrinária para garantir decisões mais seguras ao Tribunal. (A1).

Enquanto competência profissional o que mais aprendi enquanto legado da UFAC foi a preparação técnica para os concursos jurídicos em que fui aprovado em alguns. O domínio dos conteúdos de abordagem geral ficou a desejar a conjuntura jurídica regional para que tivéssemos uma formação mais completa e aplicasse as normas ao ordenamento jurídico peculiar a Amazônia e o Acre. (A2).

A realidade acreana impõe a formação de bacharéis em direito com competências para a atuação nas áreas ambiental, agrária e internacional. O Acre é uma região que faz fronteira com dois países da América do Sul (Peru e Bolívia), apresentando-se como um campo propício para a realização de atos de direito internacional (tratados internacionais, acordos de comércio etc.). Do mesmo modo, é do conhecimento geral que o estado é utilizado como rota de tráfico de drogas e contrabando, proveniente principalmente da Bolívia, o que significa a necessidade de operadores do direito com conhecimentos no campo internacional. As questões ambientais e agrárias, por óbvio, devem ser elementos de preponderância em uma universidade incrustada no centro da Floresta Amazônica, palco de tantas disputas pelo meio ambiente e em constante processo de modificação e conflito na área agrária. As competências e habilidades requeridas na formação acadêmica atendem às exigências do campo profissional do Direito. (A5).

O currículo do curso deveria priorizar competências e habilidades voltadas para o estudo sobre Desigualdades Regionais; Amazônia e Globalização; Meio Ambiente e Direitos Humanos; Direito Internacional na Amazônia Sul-Americana; Desenvolvimento Regional e Uso Sustentável dos Recursos Naturais; Tráfico de Drogas e de Pessoas entre os Países na Amazônia. Acredito que a dimensão regional do direito é fundamental para o desenvolvimento de uma formação crítica e contextualizada. (A8).

De modo geral, os entrevistados criticam a formação muito teórica e abordagem técnica idealizada em casos fictícios. Defendem que as competências e habilidades devem ser voltadas para desenvolver uma formação que atenda o mercado de trabalho, uma abordagem mais regional do direito. Demonstram preocupação sobre o fato de a Instituição estar comprometida em desenvolver competências formativas técnicas e práticas para o aperfeiçoamento da formação profissional que permita uma atuação sólida no mundo profissional. Os aspectos de uma formação mais crítica são ressaltados de forma mais tímida.

Ramos (2007, p. 7) apresenta uma resposta à conversão da competência em potencialidade humana de emancipação sócio-coletiva e de transformação social, ao afirmar que a incorporação de alguns pressupostos epistemológicos e ético-políticos na construção de uma proposta curricular promove um movimento de ressignificação dessa noção:

[...] é um movimento de ressignificação dessa noção no sentido contra-hegemônico que, do ponto de vista da construção curricular, precisa considerar alguns pressupostos epistemológicos e ético-

políticos, tais como os seguintes: a) conceber a realidade concreta como uma totalidade, de modo que o currículo busque contemplar todas as dimensões do conhecimento, em que se incluem as suas determinações e potencialidades técnico-operacionais mas também as econômicas, as físico e socioambientais, as sociohistóricas e as culturais; b) que o homem, como sujeito histórico-social, não se dispõe psicologicamente a adaptar-se às instabilidades sociais, mas a enfrentar a realidade concreta dela se apropriando, transformando-a e transformando-se permanentemente; c) que o processo de subjetivação não é intrínseco ao próprio indivíduo, mas síntese das relações sociais em que o homem se apropria da realidade objetiva e, assim como apreende subjetivamente suas leis, objetiva-se como ser social por meio de suas próprias ações sobre a realidade; d) que a contextualização dos conteúdos científicos em realidades repletas de vivências e como mecanismo que proporciona a aprendizagem significativa não se esgota na aparência desta mesma realidade, mas a compreende de forma pensada, para além do senso comum; e) que as disciplinas científicas e escolares possuem uma história e uma identidade epistemológica, de modo que suas fronteiras não se dissolvem por simples opção metodológica. Portanto, a construção do conhecimento pela apropriação subjetiva dos conteúdos disciplinares processa-se como representação de uma realidade externa ao pensamento, ainda que trabalhada por ele, num processo dialético de subjetivação e objetivação.

As disciplinas que compõe o eixo de formação fundamental presentes no currículo do curso de Direito vigente, pela análise da sua estrutura, compõem um núcleo de matérias relativamente isoladas do eixo de formação profissional e do eixo de formação prática. Não apresentam uma formação de conteúdos que possam dinamizar a formação durante o processo de formação acadêmica ao longo do curso. É um desafio ainda à prática de ensino realizar suas relações de sínteses e articulações de forma interdisciplinar que os estudantes compreendam suas mediações na perspectiva de estudar mais profundamente os fenômenos jurídicos.

O currículo apresenta maior robustez no eixo de formação profissional, com excessivas cargas horárias no atual currículo, situação que, somada com a formação dos professores e todas as variáveis daí decorrentes, tem impresso uma formação dogmática, positivista-legalista e liberal individualista dos alunos e que confronta diretamente com todas as modernas concepções de cursos jurídicos contemporaneamente buscadas, até mesmo se contrapondo à base conceitual desejada. O currículo preso a concepções e disciplinas tradicionais e práticas pedagógicas consolidadas, não foi suficientemente renovado e contextualizado para o atendimento das condições e perspectivas da realidade

do direito regional e das demandas gerais provenientes da sociedade contemporânea.

Um desafio a ser enfrentado é quanto à sequência dos eixos de formação preconizados pelas DCNs de Direito, ao estabelecer os três eixos. De modo geral os cursos organizam seus currículos na ordem estabelecida pela normativa educacional: eixo de formação fundamental, eixo de formação profissional e eixo de formação prática, numa sequenciação linear. Assim, nas fases iniciais do curso os alunos são sobrecarregados de uma avalanche de disciplinas propedêuticas ou humanísticas, fundamentais, nas fases intermediárias estudam as disciplinas profissionalizantes no eixo de formação profissional e, por último, o estágio curricular supervisionado em que aplicarão os conhecimentos aprendidos durante os dois eixos anteriores, principalmente o segundo eixo. O problema constatado aí é que a formação profissional do estudante fica compartimentada, o que tem impedido a sequencialização, coesão, síntese mediativa e integrativa entre as disciplinas a partir de uma compreensão contextualizada da formação do bacharel em Direito que se pretende formar e inserir no mundo de trabalho.

Suas características ainda estão ligadas ao velho modelo que privilegia o objeto e ao modelo discursivo centrado no professor. Neles, permanece a ideia de que bastam professores, alunos, códigos, manuais, salas de aula e um repertório de modelos práticos de processos juridicamente exemplares para a realização da formação jurídica do aluno. Relegadas a segundo plano, neste modelo tradicional, estão as atividades de pesquisa e de extensão e o desenvolvimento de uma visão crítica do fenômeno jurídico não figura como objetivo primordial a ser atingido (SANTOS; MORAIS, 2007, p. 61).

De todos os relatos dos docentes e discentes e apreciações tecidas constatam-se que a formação do bacharel em direito da UFAC orienta-se mais predominantemente pelo positivismo jurídico, apesar dos relatos dos docentes expressarem elementos de uma concepção crítica do direito. Os relatos dos discentes é de que a prática docente na UFAC é mais conservadora, mais teórica, carecendo de uma postura mais reflexiva na sala de aula. O conteúdo curricular não aborda a dimensão regional, tornando o saber jurídico divorciado da realidade local, regional, isto compromete a formação profissional. Os docentes e discentes ressaltam a necessidade da interdisciplinaridade no

desenvolvimento dos conteúdos e eixos curriculares o que contribuiria para o desenvolvimento mais dinâmico dos conteúdos. As competências e habilidades requeridas, na visão dos entrevistados, devem orientar-se para o saber-fazer que permitirá uma formação mais adequada ao mundo do trabalho na área jurídica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino jurídico e a ciência do direito vivem uma crise estrutural decorrente de seus paradigmas epistemológicos, com importantes reflexos na formação acadêmica do bacharel em Direito, cujo saber jurídico em vez de ser pluridimensional caminhou para um conhecimento técnico da dogmática jurídica e na manipulação técnica de normas e leis. Não se pode negar que o positivismo jurídico ainda exerce forte influência no meio jurídico seja na Universidade, seja nas instituições do poder judiciário. Observa-se a luta diária apresentada pelos veículos midiáticos, pela realidade social cotidiana que o direito posto não é o direito proposto pelos órgãos responsáveis pela sua elaboração e cumprimento. Há um descompasso entre os anseios da sociedade e o Direito instituído.

Historicamente os cursos de Direito foram criados para garantir a formação de intelectuais para atuação no Estado e em sua burocracia. No caso do Estado do Acre, não foi diferente, o curso criado na década de 1960, em pleno início da ditadura militar serviu de apoio básico à elite falida do extrativismo que no novo Estado precisava adentrar à burocracia do governo e assumir postos para garantir a continuidade do exercício político no executivo, legislativo e judiciário, uma vez que o Estado do Acre só contava com seis profissionais com formação em Direito naquela época.

É fato importante destacar que o ensino superior no Acre começou com a faculdade de Direito. Apesar de o Estado apresentar dados educacionais de quase 80% de pessoas analfabetas, a escola primária ser de acesso a parcela mínima da população, não existirem escolas de ensino médio para aqueles que concluíam o ensino fundamental, o investimento em educação era da ordem de 5% para todo o Estado e os professores recebiam seus salários uma vez por ano. Nesse quadro crítico da educação básica e fechando os olhos e ouvidos aos reclames da sociedade acreana, que exigia curso superior para a formação de professores e voltados para agronomia, o Governo do Estado aprovou a criação do Curso de Direito, que iniciou em situações precárias, pois não existia biblioteca com acervo mínimo. Funcionou com a boa vontade daqueles que tinham todo interesse que o curso seguisse em frente.

A história do Acre foi construída com embates, lutas e contradições de uma realidade amazônica em que os brasileiros conquistaram a terra através da luta armada e de uma indenização ao governo boliviano. O Acre construiu-se no intenso conflito pela terra e na luta entre aqueles que se consideravam donos e os nativos que lutavam em permanecer nela. Com os incentivos fiscais e propagandas pelo Governo Estadual Francisco Wanderley Dantas na década de 1970, o Acre recebeu grandes fazendeiros do sul e sudeste do Brasil, que compraram extensas áreas de terra por todo Estado, por preços irrisórios. O conflito pela terra se intensificou e muitos seringueiros e ribeirinhos expulsos de suas localidades vieram para a capital, Rio Branco, período em que a cidade cresceu da noite para o dia.

A ação da Igreja Católica, com o movimento da teologia da libertação, os movimentos sociais agrários e urbanos, sindicatos, não foram capazes de conter a força da elite que mandava e desmandava economicamente na região, vitimando centenas de trabalhadores e agricultores que viviam secularmente na terra. Vários líderes religiosos foram assassinados e culminou com o assassinato do ecologista e seringueiro Chico Mendes, na década de 1980. Nesse contexto, o judiciário acreano atuava inerte aos clamores sociais e anseios de uma população sofrida que almejava o cumprimento dos direitos e do mínimo de justiça social.

O curso de Direito, responsável pela formação dos juristas acreanos, desenvolvia um ensino estritamente dogmático e alheio às questões sociais locais, regionais e nacionais. Era comum perguntar em sala, no primeiro dia de aula, de que família tradicional de Rio Branco cada um pertencia. Os cargos assumidos, sem concurso público, eram sempre para as famílias tradicionais de Rio Branco e de todo Estado. A elite econômica assumia os poderes do Estado.

O modelo de ensino acreano reproduzia o mesmo modelo de ensino jurídico nacional, o tradicional, que desde tempos imperiais orientava-se pela formação jurídica de Coimbra. O surgimento do ensino superior no Acre atendeu, principalmente, às projeções elitistas das classes dominantes e aos interesses políticos particulares para a região.

O ensino de Direito no Brasil e no Acre, durante bastante tempo, fora preconizado pela Resolução nº 3 de 1972, que estabelecia o currículo mínimo

aos cursos jurídicos. Era uma estrutura rígida e preconizava disciplinas mínimas, inflexível, que não atendia às efetivas necessidades do Direito local, regional e nacional.

Com as mudanças importantes no campo legislativo, ocorridas no Brasil ao final da década de 1980 e início da década de 1990, com o processo de redemocratização do país, a nova Constituição Federal e a nova LDB, as exigências por mudanças no ensino foram visíveis em todo país. No caso do ensino jurídico, é perceptível, pela atuação da OAB, que passou a exercer papel atuante na Comissão de Especialistas do MEC para emitir parecer sobre a criação de cursos e exigir mudanças legislativas no tocante ao ensino de Direito.

É nesse contexto e diante de pressões que o Governo Federal passa a editar as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito, através de Portaria nº 1886/94 e alterações com a Resolução nº 09/2004, que modificaram, de forma visível, a organização curricular, desde a definição dos eixos de formação, ao lugar da pesquisa e extensão como elementos fundantes do tripé universitário e qualidade do ensino superior. Evidentemente, muitas críticas vieram com a aplicação desses dispositivos legais, principalmente pelas faculdades particulares que exigiam maior flexibilização das normas para criação e implantação dos cursos jurídicos, já que estes cresciam de forma vertiginosa no país, filão dos grandes empresários do ensino.

É importante destacar que na década de 1990, período do Governo FHC, um conjunto de políticas educacionais foram implantadas, no ideário da política econômica neoliberal, com apoio de organismos financeiros internacionais. Assim, enfatizam-se as políticas de currículo e de avaliação como elementos cruciais para alavancar o ensino brasileiro em todos os graus e níveis de ensino.

As políticas curriculares e de avaliação vão orientar-se por um modelo norte-americano de definição de competências e habilidades, com base nos pilares estabelecidos pela UNESCO: saber conhecer, saber fazer e saber ser. Percebe-se aqui que as grandes mudanças que operaram no campo da produção econômica e das necessidades do mundo do trabalho, fez com que se criassem mecanismos educacionais que visassem atender os anseios de



um capitalismo global e cada vez mais exigente na formação profissional e nas condições de vida produtiva do trabalhador.

A lógica de competências legitima uma ótica utilitarista que, empiricamente, atribui aos indivíduos responsabilidades que não estão apenas na esfera do individual, mas também do público - o emprego deve fazer parte do sistema de regulação social, pois é direito assegurado por regimentos sociais intra e supranacionais, para se garantir a subsistência. (FIDALGO; FIDALGO, 2007, p. 64).

Segundo Lopes (2002) o discurso pedagógico presente no currículo oficial refere-se a uma inserção social e adaptação ao mundo do trabalho em trânsito. O documento apresenta múltiplos discursos, até crítico. Para estimular a formação, o discurso sobre a organização do conhecimento escolar baseia-se: a) interdisciplinaridade; b) contextualização; c) competências e habilidades.

É um discurso que atrai e congrega pessoas, confere caráter de atualidade e é pedagogicamente defensável, diminui o espaço de crítica. Esse discurso consegue tornar-se hegemônico no mundo acadêmico e defensável por muitos educadores.

No ensino jurídico não será diferente, acredita-se mais forte, pela postura institucional de cumprir estritamente a norma de ensino às situações de fato no âmbito interno da Instituição de Ensino Superior.

Para além da crítica às reformas curriculares atuais, o ensino do Direito defronta-se com a hegemonia do paradigma positivista, que influencia na formação acrítica do estudante de direito da UFAC, à medida que contribui para a propagação de uma descredenciada noção eminentemente formalista do direito.

Os currículos são ainda estanques, anacrônicos, contribuindo para a manutenção do paradigma, uma formação incompleta que compromete a formação do bacharel em direito, impedindo-o de compreender os problemas sócio-jurídicos locais e globais, com vistas à solução concreta e justa dos fenômenos jurídicos. As limitações não são apenas de ordem epistemológica, mas de ordem política, econômica e cultural, como evidenciadas desde início da reflexão aqui esboçada.

Aprender Direito não é decorar normas legais, postulados e técnicas jurídicas, tampouco uma ponte apenas para o ingresso em visados e disputados concursos públicos. Aprender Direito é mais que isso, vai além da

retórica e do utilitarismo, é saber que o Brasil é um país complexo, cheio de conflitos, desafios e carências que precisam ser postos no debate democrático. Assim, o ensino de direito permite uma formação profissional mais ampla numa perspectiva crítica e responsável quando busca, frente ao mundo, entendê-lo e transformá-lo.

O ensino de direito deve ser o espaço de formação de operadores jurídicos críticos, juristas orgânicos que, comprometidos com os valores sociais hegemônicos, busquem paulatinamente, através de um exercício de crítica e guerra de posições construir um novo Estado (RODRIGUES, 1995, p. 20).

Segundo Silva (2008, p. 145-146) os documentos curriculares oficiais expressam diversas teorias tradicionais que, muitas vezes, desconsideram a relação indivíduo-sociedade, que é sempre uma relação marcada por sua dimensão histórico-cultural. Ignorar essa dimensão produz uma determinada concepção da formação humana que privilegia o aspecto instrumental e oportuniza, sobretudo, a adaptação, em detrimento da possibilidade de uma formação que aproxime o indivíduo de momentos que o conduzam à diferenciação e à emancipação.

A análise do currículo oficial demonstra a orientação para a noção de competências como referência para a formação humana, organizada em critérios como eficiência e produtividade. Por essa razão, é possível afirmar que a reforma curricular tem como finalidade a administração da formação, por exercer um controle externo aos interesses dos sujeitos envolvidos. Assim, a formação do bacharel em direito sedimentada, alheia à realidade em que ela se dá, prejudica sua qualidade e inserção profissional no mundo do trabalho jurídico.

As diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Direito apresentam competências e habilidades, no nível formal, mas olhando-se os outros dispositivos da mesma normativa, observa-se que os eixos de formação: fundamental, profissional e prática, acabam estruturando o currículo em disciplinas e não em competências que exigiriam uma articulação dinamizadora do currículo, para além das fronteiras das disciplinas, o que não acontece. O documento apresenta contradições entre um ensino de direito classicamente conservador e a onda do modelo curricular oficial do governo brasileiro.

O que se percebe nas formalizações de currículo e sua expressão na prática é que os percursos de formação baseiam-se em práticas sociais desprovidas de uma dimensão histórico-cultural. Não se discute o processo de produção de identidade e de diferença como um processo mediado, sobretudo, pela cultura. Restringe-se a noção de competência ao exercício de saberes em situações do fazer. Resulta desse processo um currículo de caráter pragmático, que torna o conhecimento utilitarista e desprovido de reflexão. Isto é efetivamente demonstrado pelos relatos dos docentes e discentes do curso de direito da UFAC. Há uma preocupação utilitarista com a formação mais técnica do que com as outras dimensões essenciais da formação, como o aprofundamento crítico e epistemológico do trabalho no campo profissional.

O currículo não pode ser reduzido ao treinamento de conhecimentos em situações práticas, mas trabalhá-lo no contexto de suas multidimensionalidades. Compreendê-lo como processo de mobilização de saberes e de recursos cognitivos e de resultado de uma ação que conduza à reflexão, à crítica e à autonomia de pensamento, ultrapassando o mero saber-fazer. A noção deve ser tomada na dimensão explicativa e não prescritiva, isto é, como um modo de se pensar a relação do indivíduo com o saber e de que forma esse saber se constituirá nas mediações entre indivíduo, sociedade e cultura no processo de sua formação e vida profissional.

Tudo isso é dito no sentido de essa instituição explorar, estimular, viabilizar as potencialidades humanas de todos os que estão envolvidos no processo de pesquisa, ensino e extensão, elementos constitutivos do que é chamado educação. A universidade não pode ser uma bitola, nem um lugar de enquadramento intelectual, nem mesmo uma entidade para preparar os gladiadores para o coliseu da concorrência. Ela trabalha com seres humanos que expressam a complexidade e a diversidade das sociedades, ela tem o papel de aguçar as potencialidades para a construção de mundos possíveis. Se o caminho não for esse, ela estará reduzida à condição de reprodutora de conhecimentos requeitados, de fornecedora de gado profissional para os currais da produção, de treinamento de alienados, consumistas e conformados, que servirão a qualquer regime, qualquer poder, qualquer ordem econômica por não serem críticos, nem bem-formados, mas técnicos tópicos da imediatidade (AGUIAR, 2004, p. 176).

A singularidade de se ter um olhar transversal e interdisciplinar permeando todo o processo de aprendizagem, ampliando os limites do dogmatismo estritamente jurídico, aumenta a consciência e o investimento na

formação humana de um profissional do direito mais eticamente comprometido com a sua realidade social, com a ambição de que a UFAC possa formar mais que um bacharel, um jurista com o sentido de justiça e de equidade.

Nesse sentido, as IES e seus currículos devem repensar a grande responsabilidade que têm no processo de formação do cidadão brasileiro. Pois a grande arma que a sociedade brasileira tem nas mãos para combater a corrupção, a concentração de renda e o descaso dos políticos é assumir uma postura de vigilância e enfrentamento coletivo contra toda e qualquer atitude de desrespeito à dignidade, à ética e à moral da nação brasileira, em todos os espaços educativos, em particular, na escola quando do desenvolvimento das práticas curriculares (PEREIRA, 2006, p. 22).

Somente uma abordagem crítica da realidade poderia proporcionar o reconhecimento dos contornos dessa crise. E é justamente essa abordagem crítica que permitiu visualizar o fato, aliás, evidente – ocultado pelo pensamento jurídico liberal – de que o direito é uma instância ideológica, na medida em que o sistema normativo, bem como sua interpretação e aplicação, surgem condicionados pelos interesses classísticos predominantes dentro do sistema socioeconômico e político vigente. Logo, há mesmo uma relação entre o saber jurídico transmitido acriticamente nas escolas de direito e o poder político, na medida em que aquele saber reproduz simbolicamente as relações instituídas pelos grupos que detêm a hegemonia na sociedade, possibilitando a transmissão e a retransmissão da ideologia que condiciona o imaginário social dessas relações, relegitimando-as pelo consenso em torno de um discurso jurídico oficial (MJACHADO, 2009, p. 176).

Não será com simples reformas curriculares, mas com a definição de um novo tipo de ensino em consonância com um novo tipo de ciência jurídica dialeticamente integrada à realidade social, que se poderão propor novos objetivos para um ensino do Direito engajado na construção de uma sociedade melhor e mais justa. Só então o ensino jurídico deixará de constituir uma simples e alienada transmissão de conhecimentos, para assumir o caráter de atividade visceralmente ligada à pesquisa e à extensão, enriquecendo-as e enriquecendo-se com elas, dentro de um sistema universitário aberto à investigação e à crítica, em que os conhecimentos sejam produzidos em comum pelos professores com a participação ativa dos alunos e em que as atividades interdisciplinares sejam muito mais do que uma mera justaposição de conhecimentos de áreas diferentes.

São necessárias, portanto, propostas que rompam com o senso comum dos juristas, alternativas que se afastem dos positivismos reducionistas [...], colocando o Direito dentro da história e a serviço da vida, participando da construção de uma sociedade mais ética e solidária (RODRIGUES, 2005, p. 285).

Assim, a práxis jurídica exigida pela nova legalidade vigente no Brasil implica uma mudança de mentalidade jurídica, mudança que pode surgir tanto da própria atuação prática dos juristas, pelo manejo de uma nova legalidade progressista e democrática quanto da substituição dos paradigmas tradicionais do ensino jurídico, o positivismo jurídico que está superado pela realidade social e política de um país caracterizado por profundas injustiças sociais e carente de uma democracia efetivamente real (MACHADO, 2009).

Pelos relatos dos docentes e discentes do curso de Direito da UFAC, observa-se que há uma tendência a um discurso crítico da formação profissional, mas a prática pedagógica desenvolvida no interior da instituição é ainda preconizada por posturas conservadoras, orientadas por elementos de um positivismo jurídico. O currículo não expressa os saberes jurídicos regionais necessários à atuação do bacharel em direito na prática profissional no Acre. Há exigência do desenvolvimento de uma formação mais técnica, orientada para as competências do saber fazer e da prática profissional, do que um saber mais teórico. O currículo não articula os eixos de formação profissional e acaba por trabalhar conteúdos desarticulados entre fundamentos teóricos, técnicos e prática de estágio curricular supervisionado.

Pensar mudanças no ensino de Direito no Acre ou no Brasil, passa pela transformação e amadurecimento de ideias, pela crítica reflexiva e pela ousadia. O perfil da universidade precisa ser mudado como ideal para a construção de um direito emancipatório capaz de formar profissionais mais comprometidos com a sociedade.

Em síntese, cabe destaque o pensamento do grande educador Paulo Freire (1996, p. 129), ao alertar que a grande força que alicerça a nova rebeldia é a ética universal do ser humano e não do mercado, insensível aos reclames das pessoas, aberto à gulodice do lucro. É a ética da solidariedade humana. É preferível ser criticado como idealista e sonhador inveterado por continuar, sem relutar, a apostar no ser humano, a se bater por uma legislação que o defenda

contra as arrancadas agressivas e injustas de quem transgride a própria ética. Assim, 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.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ABREU, Guacira Ribeiro de; GONZALES, Wânia Regina Coutinho. O modelo curricular por competência e os desafios à prática docente. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.14, n. 1, p. 61-73, jan./ jun. 2005.

**ACRE**. Governo do Estado do Acre. Programa Estadual de Zoneamento Ecológico-Econômico do Estado do Acre. Zoneamento ecológico-econômico: aspectos sócio-econômicos e ocupação territorial. Rio Branco-AC: SECTMA, 2000, v. 2.

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder**: o bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades, ensino jurídico e contemporaneidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre,RS: Artmed, 2001.

ALBUQUERQUE NETO, Álvaro Sobralino de. **Política educacional no estado do Acre**: 1963-1995, a trajetória da formação docente. Recife-PE: Linceu, 2007.

ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo; CERQUEIRA, Daniel Torres de. **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. Campinas, SP: Millennium, 2007.

ALMEIDA JÚNIOR, Fernando Frederico de. Os atuais objetivos do ensino de direito no Brasil. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo; CERQUEIRA, Daniel Torres de. **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. Campinas, SP: Millennium, 2007. p. 171- 210.

ALVES, Maria Palmira Carlos. O desenvolvimento do currículo e a avaliação por competências. In: LOPES, Alice Ribeiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de; \_\_\_\_\_. (Org.). **Cultura e política de currículo**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006. p.161-179.

ALVES, Elizete Lanzoni. Ensino jurídico como fonte do direito: uma abordagem crítica sobre o espaço universitário. In: CARLINI, A.; CERQUEIRA, D. T. de; ALMEIDA FILHO, J. C. de A. (Org.). **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. Campinas, SP: Millennium, 2008. p. 241-257.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Dogmática jurídica**: esboço de sua configuração e identidade. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educando à direita**: mercado, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e currículo**. Tradução Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

\_\_\_\_\_. Currículo e poder. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 14, p. 46-57, jul./dez. 1989.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Tradução Maria Isabel Edelweiss Bujes. Petrópolis: Vozes, 1997.

**AQUIRI**. Caderno de cultura / meio ambiente. Rio Branco: Fundação Cultural, 1989.

AZEVEDO, Plauto Faraco de. **Crítica a dogmática e hermenêutica jurídica**. Porto Alegre: SafE, 1989.

BAKTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial, out. 2005.

\_\_\_\_\_. O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: \_\_\_\_\_.(Org.). **A regulação das políticas públicas de educação**: espaços, dinâmicas e actores. Lisboa: EDUCA; Universidade de Lisboa, 2006. p.41-70.

BASTOS, Aurélio Wander. **Ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Lumen Juris, 2000.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Os cursos jurídicos e as elites políticas brasileiras**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1978.

BENDASSOLI, Pedro F.; SERAFIM, Maurício C. **Neopragmatismo**. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 10 nov. 2010.

BERGER FILHO, Ruy Leite. **Currículo por competências**. Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Formação Baseada em Competências numa Concepção Inovadora para a Formação Tecnológica. **Anais do V Congresso de Educação Tecnológica dos Países do MERCOSUL**. Pelotas: MEC/SEMTEC/ETFPEL, 1998.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, código e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.



\_\_\_\_\_. **Pedagogia, controle simbólico e identidade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BEZERRA, Maria José (Org.). **Cidade de Rio Branco**: a marca de um tempo – história, povo e cultura. Rio Branco: Gráfica Globo, 1993.

\_\_\_\_\_.; AZEVEDO, Magaly Mattos (Org.). **Caminhos da educação**: colégio de aplicação da UFAC – 15 anos de história. Rio Branco-AC: Gráfica da UFAC, 1998.

BOBBIO, Norberto. **Positivismo jurídico**: lições de filosofia do direito. São Paulo: Ícone, 1995.

BONETI, Lindomar Wessler. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

**BRASIL**. INEP. Educação superior brasileira: 1991-2004 - Acre. Brasília: INEP, 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação(CNE). Câmara de Ensino Superior(CES). Parecer CNE/CES n. 146/2002. Brasília: CNE, 2002.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CES n. 329/2004. Brasília: CNE, 2004.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CES n. 55/2004. Brasília: CNE, 2004.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CES n. 100/2002. Brasília: CNE, 2002.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CES n. 9/2004. Brasília: CNE, 2004.

\_\_\_\_\_. MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília,DF: MEC/SESU, 1999.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial**, Brasília, n.248, p.27833-41, 1996. Seção I.

\_\_\_\_\_. MEC. Portaria n. 1886/94. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de direito. Brasília: MEC, 1994.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE. Resolução n. 09/2004. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de direito. Brasília: MEC/CNE, 2004.

\_\_\_\_\_. Assembléia Nacional Constituinte. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado Federal, 2008.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2001.

CALIXTO, Valdir de Oliveira et al. **Acre: uma história em construção**. Rio Branco: Fundação de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Cultura e do Desporto, 1985.

CAMPILONGO, Celso Fernandes. Crise do estado, mudança social e transformação do direito no Brasil. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 8, p. 53-68, 1994.

CAPELLARRI, Eduardo. **Ensino jurídico: leituras interdisciplinares**. São Paulo: Cultura Paulista, 2002.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política econômica, finanças públicas e as políticas para educação superior: de FHC (1995 a 2002) a Lula (2003 – 2006). In: RODRIGUEZ, Margarita Victoria; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Org.). **Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Liber Editora; UCDB, 2008. p. 191 – 213.

CARVALHO, Edson Ferreira de. **Curso de Direito da UFAC: antecedentes históricos e origem da Universidade Federal do Acre**. Viçosa, MG: Tribuna Editora Gráfica, 2009.

CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. de; DOURADO, Luiz F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educ. Soc.**, ago. 2001, v. 22, n. 75, p. 67-83.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO HISTÓRICA. **Cem Anos de Revolução Acreana**. 1950. 1 fot., preto e branco. 11 cm x 9 cm.

CHAMON, Magda. Crise paradigmática no ensino superior: em busca do compromisso com a produção do conhecimento e a transformação social. In: **OAB Ensino Jurídico: o futuro da universidade e os cursos de direito, novos caminhos para a formação profissional**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2006.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa, **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-225, 1990.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000 (Biblioteca da educação. Série 1. Escola, v. 16).

COELHO, Eunice Mariano. **Acre: o ciclo da borracha (1930-1945)**. 1982. 300 f. Dissertação (Mestrado em História) – CEGRAF, Universidade de Brasília, Brasília.

CLÈVE, Clèmerson Merlin. **O direito e os direitos**: elementos para uma crítica do direito contemporâneo. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 2001.

\_\_\_\_\_. **Temas de Direito Constitucional (e de Teoria do Direito)**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

\_\_\_\_\_. Uso alternativo do direito e saber jurídico alternativo. In: ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de (Org.). **Lições de direito alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1991.

COELHO, Fábio Ulhoa. **Para entender Kelsen**. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 1996.

COELHO, Luiz Fernando. **Teoria crítica do direito**. 2. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

CORREAS, Óscar. **Introdução à sociologia jurídica**. Rio Grande do Sul: Editora Crítica Jurídica, 1996.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

COSTA SOBRINHO, Pedro Vicente. **Capital e trabalho na Amazônia Ocidental**: contribuição à história social e as lutas sindicais no Acre. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Comunicação alternativa e movimentos sociais na Amazônia Ocidental**. João Pessoa: EdUFPB, 2001.

COUTO E SILVA, G. do. **Geopolítica do Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1967.

CRUZ, E. P. da; SENA, J. S. B.; BLOTTA, V. S. L.; LEVY, Wilson. 180 anos de ensino do direito no Brasil: olhares e perspectivas discentes. In: CARLINI, A.; CERQUEIRA, D. T. de; ALMEIDA FILHO, J. C. de A. (Org.). **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. Campinas, SP: Millennium, 2008. p. 211-239.

CUNHA, L.A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. In: **ENCONTROS da UnB**. Ensino Jurídico. Brasília: Ed. UnB, 1979. p. 47-54.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n.3, p. 13-25, set./dez. 2001.

\_\_\_\_\_. Mudanças no mundo do trabalho e necessidades de qualificação dos trabalhadores de saúde. In: **REUNIÓN DE LA RED LATINOAMERICANA DE TÉCNICOS EM SALUD OPS/OMS**, FIOCRUZ, Rio de Janeiro, set. 1997. p. 1-7.

DIAS, Rosanne Evangelista. A recontextualização do conceito de competências no currículo da formação de professores no Brasil. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 9-10, p. 1-11, jan./dez. 2004

ESTEVIÃO, Carlos Alberto Vilar. **Justiça e educação**: a justiça plural e a igualdade complexa na escola. São Paulo: Cortez, 2001.

FARIA, José Eduardo. **A crise do direito em uma sociedade em mudança**. Brasília: Ed. UnB, 1988.

FARIAS, Manoel Severo de. **Os governos militares e o ensino superior acreano**. São Paulo: Scortecci, 2003.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito**: técnica, decisão, dominação.

FIDALGO, Fernando Selmar Rocha; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. A lógica de competências e a certificação profissional. In: ARANHA, A. V. S.; CUNHA, D. M.(Org.). **Diálogos sobre trabalho**: perspectivas multidisciplinares. Campinas,SP: Papirus, 2005. p. 135-151.

\_\_\_\_\_;\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). **Educação profissional e a lógica das competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FIDALGO, Nara Luciene Rocha. **Processo de individualização e desenvolvimento de competências**: implicações para a formação do trabalhador. 2003. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

FONSECA, Fábio do Nascimento. Crise da modernidade e formação de professores: a pedagogia das competências. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira (Org.). **Políticas educacionais e (re) significações do currículo**. Campinas,SP: Alínea, 2006. p. 41-51.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

\_\_\_\_\_. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica**: ontem e hoje. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FREITAS, H.C.L. de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e os movimentos dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano XX, nº 68/Especial, dez. 1999. p. 17-44

FREITAS, Luiz Carlos. Conseguiremos escapar ao neotecnismo. In: SOARES, Magda Becker; KRAMER, Sônia; LUDKE, Menga (Org.). **Escola básica**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M. (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GARCIA, Regina L.; MOREIRA, Antonio F. B. (Org.) **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

GINELLI, Giovana. **História da educação acreana**. Rio Branco: UFAC/ Departamento de Educação, 1982. (Relatório de Pesquisa – 2 volumes). (mimeo).

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Tradução Maria João Carvalho. Lisboa: Educa, 1997. (Educa. Currículo, 3).

\_\_\_\_\_. **Currículo**: teoria e história. Tradução Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIROUX, Henry. **Pedagogia radical**: subsídios. São Paulo: Cortez, 1983.

\_\_\_\_\_. **Escola crítica e política cultural**. Tradução Dagmar M. L. Zibas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAU, Eros Roberto. **O direito posto e o direito pressuposto**. 4. ed. São Paulo: Malheiros, 2002.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Testamento do homem da floresta**: Chico Mendes, por ele mesmo. 3. ed. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

GUIMARÃES, Isaac Sabbá. **Metodologia do ensino jurídico**: aproximação ao método e a formação do conhecimento jurídico. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2010.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETI, C.; ZIBAS, D.; MADEIRA, F.; FRANCO, M. (Org.) **Novas Tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 5. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 1999.

IANNI, Octavio. **A ditadura do grande capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Faculdade de direito ou fábrica de ilusões?** Rio de Janeiro: IDES; Letra Capital, 1999.

KALUME, Jorge. **Universidade e pioneirismo**. Brasília, DF: Senado Federal, 1980.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-820, Especial, out. 2005.

KELSEN, Hans. **Teoria geral das normas**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1986.

\_\_\_\_\_. **Teoria pura do direito**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KIPPER, Aline. O discurso jurídico na sala de aula: convencimento de um único paradigma. In: RODRIGUES, Horácio Wanderley (Org.). **Ensino jurídico para que(m)?**. Florianópolis: Fundação José Arthur Boiteux, 2000.

KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000

\_\_\_\_\_. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, ano XXI, n. 70, abril 2000.

\_\_\_\_\_. **Globalização e Educação**: novos desafios. Disponível em: <<http://www.educacao.ufpr.br>> . Acesso em: 15 set. 2002.

\_\_\_\_\_. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, maio/ago. 2002.

LOPES, A. C. A pedagogia das competências: o necessário enfrentamento da ambigüidade. In: **Portal da Educação da UFPR**, 2000. Disponível em: <[www.educacao.ufpr.br/competencias.htm](http://www.educacao.ufpr.br/competencias.htm)>. Acesso em: 20 abril 2007.

\_\_\_\_\_. A organização do conhecimento escolar nos PCN para o ensino médio. In: ROSA, Dalva E. G.; SOUZA, Vanilton Camilo de. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 94-112.

LYRA FILHO, Roberto. Normas jurídicas e outras normas sociais. In: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. **Introdução crítica ao direito**. 4. ed. Brasília: Ed. UnB, 1993

\_\_\_\_\_. **Por um direito sem dogmas**. Porto Alegre: Antônio José Fabris, 1980.

\_\_\_\_\_. **O que é direito**. 20. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

LYRIO, Fábio Fernandes de Oliveira. **O positivismo jurídico e sua crítica contemporânea**: uma análise a partir da proposta teórica neoconstitucionalista. 2006, 160p. Dissertação (Mestrado em Ciência Jurídica), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Itajaí, 2006.

MAAR, Wolfgang Leo. **Introdução à educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MACHADO, Lucília. O “modelo de competências” e a regulação da Base Curricular Nacional e de organização do ensino médio. In: **Revista do NETE**, n. 4, 1998.

\_\_\_\_\_. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Proposições**, Campinas, SP: UNICAMP, 2002.

MANFREDI, S. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, Ano XIX, n. 64, set. 1998.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: LOPES, Alice Casimiro; \_\_\_\_\_.(Org.). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. p. 115-143.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. O Novo projeto universitário no Brasil e o foco no currículo interdisciplinar. **Revista e-Curriculum, PUCSP – SP**, v. 3, n. 1, dez. 2007. Disponível em: <[www.pucsp.br/ecurriculum](http://www.pucsp.br/ecurriculum)>. Acesso em: 10 abril 2009.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **A ciência do direito**: conceito, objeto, método. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

MAUÉS, Olgaíses. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (Org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

MIAILLE, Michel. **Introdução crítica ao direito**. Lisboa: Moraes, 1979.

MIGUEL, Paula Castello; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de (Org.). **Ensino jurídico: experiências inovadoras**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

MONTEIRO, Geraldo Tadeu Moreira; SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães. **Metodologia da pesquisa jurídica: manual para elaboração e apresentação de monografias**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis (Org.). **Reestruturação curricular**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 94-117.

\_\_\_\_\_. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Org.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005. p. 1-24.

NUNES, Clarice. A sina desvendada. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 2, p. 58-65, dez.1985.

OLIVEIRA, André Macedo de. **Ensino jurídico: diálogo entre teoria e prática**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização. **Linhas Críticas**, v. 11, n. 20, p.27-40, jan./jun.2005a.

\_\_\_\_\_. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, Especial, out. 2005b.

OLIVEIRA, Edir Figueira Marques de. **Educação básica no Acre: 1962-1983, imposição política ou pressão social**. Rio Branco-AC: EFM Oliveira, 2000.

OLIVEIRA, Ramon. Empregabilidade e competência: conceitos novos sustentando velhos interesses. In: **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 5, maio/jul. 1999.

OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. Ensino jurídico: uma história que explica a prática docente. In: MIGUEL, Paula Castello; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de (Org.). **Ensino jurídico: experiências inovadoras**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

ORDEM dos Advogados do Brasil (OAB). Comissão de Ensino Jurídico (CEJ). **Ensino jurídico: novas diretrizes curriculares nacionais**. Brasília: Ed. OAB, 1996.



\_\_\_\_\_. **170 anos de cursos jurídicos no Brasil**. Brasília: Ed. OAB, 1997.

\_\_\_\_\_. **OAB ensino jurídico**: balanço de uma experiência. Brasília: Ed. OAB, 2000.

\_\_\_\_\_. **OAB recomenda**: um retrato dos cursos jurídicos. Brasília: Ed. OAB, 2001.

\_\_\_\_\_. **OAB Ensino Jurídico**: formação jurídica e inserção profissional. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2003.

\_\_\_\_\_. **OAB Ensino Jurídico**: o futuro da universidade e os cursos de direito, novos caminhos para a formação profissional. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2006.

\_\_\_\_\_. **A docência jurídica no contexto do ensino superior na contemporaneidade**. Brasília: OAB, Conselho Federal, Comissão Nacional de Ensino Jurídico, 2009.

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

\_\_\_\_\_(Org.). **Políticas educativas**: o neoliberalismo em educação. Porto: Porto, 2000.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira (Org.). **Políticas educacionais e (re) significações do currículo**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

PEREIRA, Clovis Brasil. Uma reflexão sobre o ensino jurídico, sua eficiência e o exame da OAB. Disponível em: <[www.buscalegis.ccj.ufsc.br](http://www.buscalegis.ccj.ufsc.br)>. Acesso em: 04 nov. 2009.

PESSOA, Valda Inês Fontenele. **As vozes das professoras sobre suas formações: estudo realizado com professoras do ensino fundamental de uma escola pública da periferia da cidade de Rio Branco – Acre**. 1999. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional**: uma política sociológica, poder e conhecimento em educação. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 53 – 86.

PORTO, Inês Fonseca. **Ensino jurídico, diálogo com o imaginário**: construção do projeto pedagógico no ensino jurídico. Porto Alegre: SafE, 2000

PROJETO CUT/CONTAG. **Desenvolvimento e sindicalismo rural no Brasil**. São Paulo: CUT/ CONTAG, agosto de 1998.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação?. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. Disponível em: <www.senac.br>. Acesso: 27 dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 106-127.

ROCHA, Leonel Severo. A racionalidade jurídica e o ensino do direito. In: OAB. **Ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996. p. 193-201.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliana Botelho. **Ensino jurídico no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino**. Florianópolis: Fundação Boiteaux, 2002.

\_\_\_\_\_. **Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos**. São Paulo: RT, 1995.

\_\_\_\_\_. **Ensino jurídico e direito alternativo**. São Paulo: Editora Acadêmica, 1993.

\_\_\_\_\_. O ensino do direito, os sonhos e as utopias. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. (Org.) **Ensino jurídico para que (m)?** Florianópolis: Fundação José Arthur Boiteux, 2000.

\_\_\_\_\_. Ensino jurídico para que (m)? Tópicos para análise e reflexão. In: OAB. **Ensino jurídico diagnóstico, perspectivas e propostas**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996. p. 101-120.

\_\_\_\_\_. O direito errado que se conhece e ensina: a crise do paradigma epistemológico na área do direito e seu ensino. In: FAGUNDEZ, Paulo Roney Ávila (Org.). **A crise do conhecimento jurídico: perspectivas e tendências do Direito contemporâneo**. Brasília: OAB Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMES, A.I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007

SANTOS, André Luís Lopes dos. **Ensino jurídico: uma abordagem político-educacional**. Campinas: Edicamp, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2001.

\_\_\_\_\_(Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Luiz Heron da. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, M. R. Currículo, reformas e a questão da formação humana: uma reflexão a partir da teoria crítica da sociedade. In: **Educar em Revista**. Curitiba, Ed. UFPR, 2001.

\_\_\_\_\_. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Vera Alice Cardoso. Reflexões sobre aspectos políticos de políticas públicas. **Pensar BH, Política Social**, Belo Horizonte-MG, n. 14, p. 26-30, dez. 2005/ fev. 2006

SOUZA, Áulio Gélío Alves de Souza. **História da criação do ensino superior no Acre**. Brasília: Thesaurus, 2006.

SOUZA, Carlos Alberto Alves de. **História do Acre**: novos temas, novas abordagens. Rio Branco-AC: C. A. A. de Souza, 2002.

**UFAC**. Fundação Universidade Federal do Acre. Catálogo geral. Rio Branco-AC: FUFAC, 1976.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1980.

WARAT, Luís Alberto. A produção crítica do saber jurídico. In: PLASTINO, Carlos Alberto (Org.). **Crítica do direito e do estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. Sobre a impossibilidade de ensinar direito: notas polêmicas para a desescolarização do direito. In: FAGUNDES, Roney Ávila (Org.). **Retratos dos cursos jurídicos em Santa Catarina**: elementos para uma educação jurídica. Florianópolis: OAB/SC, 2002.

\_\_\_\_\_. Introdução geral ao direito: o direito não estudado pela teoria jurídica moderna. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1997.

## ANEXO A - INSTRUMENTO DE PESQUISA DOCENTE

Caro Professor, visando finalizar a tese de doutorado intitulada: Diretrizes Curriculares Nacionais e o Currículo do Curso de Direito da UFAC: a percepção de docentes e discentes das competências reais desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, solicito a gentileza de responder este instrumento de pesquisa. A sua participação nesta pesquisa constitui de extrema relevância para que possamos desenvolver um currículo mais próximo do que almejamos enquanto docentes e profissionais do direito. Se possível me enviem na maior brevidade.

Grato pela gentileza,

Prof. M.Sc. Francisco Raimundo Alves Neto.

### INSTRUMENTO DE PESQUISA DOCENTE

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA

##### I - Concepção de Direito, do Ensino de Direito e Currículo Escolar

1. Qual a sua concepção de Direito e de Ensino de Direito?
2. O que você entende por currículo escolar?
3. Acredita que os cursos de direito no Brasil estão passando por uma crise institucional e de qualidade de ensino? Justifique sua resposta.

##### II – Ensino de Direito na Prática Pedagógica Docente

4. De que forma sua concepção de Direito e de Ensino de Direito se materializa na sua prática pedagógica em sala de aula?
5. A metodologia de ensino desenvolvida em sala de aula orienta o processo ensino- aprendizagem para a formação profissional exigida nos dias atuais?
6. De que maneira você valoriza os saberes dos alunos em suas aulas?
7. O seu planejamento de ensino e a avaliação, utilizados, atendem a formação profissional do Bacharel em Direito?

8. Qual o valor dos saberes pedagógicos para o desenvolvimento efetivo de suas aulas, rumo a uma aprendizagem mais significativa?

### III – Currículo do Curso de Direito

1. Quais questões da sociedade brasileira e acreana são necessárias e não estão contempladas no currículo de Direito da UFAC?
2. Descreva e analise a organização do currículo de Direito da UFAC.
3. Há uma relação dialógica entre as disciplinas dos eixos de formação: fundamental, profissional e prática durante o processo de organização curricular do curso de Direito. Como os saberes das diferentes disciplinas e eixos se comunicam? Você consegue ver o princípio curricular da interdisciplinaridade na prática dos docentes do curso de direito da UFAC? Como se comunica teoria e prática no decorrer dessa organização curricular?
4. Quais as competências e habilidades são requeridas e desenvolvidas na formação acadêmica? Atendem as exigências do campo profissional do Direito?
5. A pesquisa e a extensão são contempladas como parte orgânica na operacionalização do currículo? De que forma elas cumprem sua função social, na unidade tríade ensino-pesquisa-extensão?
6. De que forma sua atuação profissional no campo jurídico fora da UFAC contribui para o desenvolvimento de competências profissionais em suas aulas e na futura profissão abraçada pelo bacharel em direito?

## ANEXO B - INSTRUMENTO DE PESQUISA DISCENTE

### I – Concepção de Direito, do Ensino de Direito e Currículo.

- 1.1 O que você entende por direito e por ensino de direito?
- 1.2 O que você entende por currículo?
- 1.3 Que problemas da sociedade brasileira e acreana devem ser discutidos, de forma mais geral ou mais específica, no currículo?
- 1.4 Considera que os Cursos de Direito estão em crise? Por quê?
- 1.5 O que você espera que seja capaz de fazer na atuação da prática profissional ao término do curso? Quais as competências e habilidades que deseja atingir na sua formação acadêmica e profissional?

### II – Ensino de Direito na Prática Pedagógica dos Docentes.

- 2.1 Você acredita que exista resistência dos docentes quanto a necessidade de fundamentos teóricos e metodológicos para o exercício da prática docente? Acredita que há uma preocupação dos professores quanto as implicações do processo de ensino-aprendizagem no Curso de Direito da UFAC?
- 2.2 Como percebe o trabalho docente desenvolvido pelo professor e qual a relevância das disciplinas lecionadas na sua aprendizagem?
- 2.3 Como o professor (re) significa suas práticas, seus saberes e sua própria identidade no contexto da sala de aula?
- 2.4 Como você avalia o planejamento de ensino do professor em sala de aula e a aplicação dos instrumentos de avaliação? São coerentes e atendem a sua formação?

### III – Currículo do Curso de Direito e Diretrizes Curriculares Nacionais

- 3.1. Qual a análise das idéias componentes do campo curricular no ensino de direito? Como tais idéias disputam espaço e prestígio no âmbito dos estudos do currículo das áreas específicas do curso de Direito?
- 3.2. Como o Curso de Direito da UFAC, tem estabelecido o que considera como currículo e quais as estratégias para discuti-lo e construí-lo?

3.3. Como a adoção de uma dada concepção tem norteadado o processo curricular?

3.4. Que elementos, componentes do currículo- objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, relações sociais e avaliação – são privilegiados na concepção selecionada e que efeitos essa ênfase provoca no processo de renovação curricular?

3.5. Que princípios e critérios estão sendo adotados e quais devem ser adotados para selecionar tais elementos?

3.6. Quais os princípios gerais que orientam o processo curricular do curso de direito, e sua associação aos princípios específicos, próprios da área de conhecimento/habilitação profissional?

3.7. Quais as principais discussões referentes ao ensino de direito na atualidade? Como elas têm afetado e podem afetar o currículo? Que princípios delas derivam? Como melhor aplica-los?

3.8. Os princípios e critérios específicos têm sido discutidos com representantes da Associação Profissional (OAB)? Que disputas se verificam em relação a eles? Como os alunos se posicionam frente a essas disputas?

#### IV – Ensino, pesquisa, extensão e o Currículo do Curso de Direito.

4.1. Como superar o freqüente isolamento da universidade, muitas vezes insensível aos problemas da sociedade contemporânea, sem se cair na instrumentalidade e sem abandonar a preocupação com a produção científica?

4.2. De que modo a atuação da universidade como parque de estacionamento (SANTOS, 1995), recebendo e abrigando, por período mais ou menos prolongado, indivíduos que dela se servem como compasso de espera para a entrada no mercado de trabalho, atinge os currículos?

4.3. Como desenvolver atividades de pesquisa e extensão que de fato propiciem a mobilização do conhecimento produzido na universidade a favor da solução de problemas sociais e da melhoria do ensino em sala de aula com uma aprendizagem mais significativa?